

En Aldo Ocampo González y Concepción López-Andrada y CELEI-UEx, *Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la.* Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI-UEx.

La introducción como impertinencia. Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *La introducción como impertinencia. Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo.* En Aldo Ocampo González y Concepción López-Andrada y CELEI-UEx *Educación Lectora y Justicia Social. Herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la.* Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI-UEx.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/59>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

La introducción como impertinencia

Justicia educativa y derecho a la lectura: exploraciones críticas para el mundo contemporáneo

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)¹, Chile

Un problema analítico y pragmático con múltiples vínculos

La preposición ‘y’ analítico-metodológicamente inscribe su fuerza en una singular modalidad copulativa, una forma conectiva de carácter flexible para pensar diversas clases de problemas intensamente contingentes y complejos, problemas que acontecen en una entridad. Todas estas operaciones son albergadas en una y-cidad, en una lógica de múltiples entres. Pensar las posibilidades de relacionamiento entre la justicia, la inclusión y la lectura en el mundo contemporáneo remite a un examen de naturaleza política que toca lo más sensible de sus usuarios, los dispositivos de producción de la subjetividad y los dispositivos semiológicos corporificados legitimados por determinadas imágenes reduccionistas impuestas por la gramática *mainstream* de lo inclusivo travestido con la fuerza equívoca de lo especial, imponiendo una retórica visual de orden esencialista.

La y-cidad es una forma de construcción heurística de lo intersticial. La pregunta por lo que habita en la y-cidad reconoce que esta no posee armonía, sino más bien, opera mediante tecnologías de desorden, contaminación y condiciones disarmónicas. Es un género transtextual. La y-cidad deviene en una zona de contacto, en un campo de tensiones, en flujos fluctuantes y en territorios en movimiento permanente. La observancia del intervalo, la entridad o lo que habita entre ambos términos del sintagma, nos sitúa en un espacio de complejas ‘ciones’ –intersecciones, migraciones, translocaciones, transposiciones, etc.– es un espacio que surge del diaspórismo, da cuenta de un conjunto de trayectos –abiertos y diaspóricos– específicos en la configuración de su campo de conocimiento. La y-cidad condensa la idea de ‘lo matricial’ mediante la fabricación de una estructura

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y paradisciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU

generativa y ‘lo figural’, sistemas de configuración a partir de algo borroso, no tan claro. A juicio de Feldman (1977), la ‘y-cidad’ o los múltiples usos de ‘y’ (Bal, 2018), sostenidos en una acción conjuntiva de carácter compleja, instalan singulares formas de “contacto con su verdad común, como un recordatorio perpetuo de lo que nunca se puede olvidar, y simultáneamente, como un acto eso está por venir” (p.6).

La y-cidad en tanto espacio constructivo fomenta la agregación y creación de nuevos conceptos e ideas que actúan como puntos de fuga, su red analítica permite abordar desde otras perspectivas y posiciones nuevos problemas de análisis. No opera por condiciones de consistencia lógica, puesto que, su meseta de trabajo epistemológico inaugura prolíficos mecanismos, mediante los cuales, cada una de sus piezas ingresan, se asientan y son inter-penetradas y re-articuladas –en giro constante– a lo largo de una red infinita de complejas interrelaciones por redoblamiento. Su espacialidad fomenta nuevos encuentros que albergan eventos que problematizan las formas de construir y conceptualizar su campo de (inter)implicaciones, introduciendo nuevas preguntas que requieren un replanteamiento o reinención. En ella, nada está dado, las cosas siempre están empezando de nuevo. En efecto, transita de

[...] una zona o "meseta" a otra y viceversa, una tiene así nada del sentido de un itinerario bien planificado; de lo contrario, uno se toma en una especie de viaje conceptual para el que preexiste ningún mapa: un viaje para el cual uno debe dejar atrás su discurso habitual y nunca estar completamente seguro de dónde aterrizará. Entre los conceptos, problemas y dramas que conforman. Los diversos "bits" en esta construcción, algunos se derivan de una nueva mirada al trabajo de filósofos anteriores, retomando sus problemas desde un nuevo ángulo. Pues ya en su estudio juvenil de Hume, Deleuze pensó que uno puede hacer filosofía "off the backs" de predecesores, fundiendo problemas y conceptos básicos en un nuevo ligero (Rachjman, 2004, p.32).

En la y-cidad ‘lectura e inclusión’ sus formas epistemológicas construyen un nuevo estilo de lógica-metodológica y rigor intelectual. Explora un conjunto de relaciones internas de orden complejo y múltiple, lo que “procede por la variación continua de conceptos y problemas, constantemente yendo a un punto anterior para insertarlo en una nueva secuencia, y se propaga como un rizoma en lugar de ramificarse” (Rachjman, 2004, p.39).

Problemas para un campo sintagmático

Para Ocampo (2020) los campos sintagmáticos son aquellos dominios o territorios heurísticos y políticos que emergen en el marco de la llamada post-modernidad, espacios que surgen por deslimitación, es decir, por naturalezas cognitivas que

desbordan los paradigmas de sus disciplinas basales, formando objetos de conocimientos fronterizos, nomadistas y diaspóricos, de naturaleza intersticial y constelativa. Una de las premisas centrales identificadas por este autor, consiste en señalar que, todos los campos de dos o más palabras enfrentan cuatro problemas fundamentales, entre los cuales destacan: a) un marcado déficit epistémico, b) un obstáculo metodológico –ausencia de método para investigar su campo de fenómenos y debilidades metodológicas de aproximación a su objeto y de formación de sus profesionales–, c) tensiones, presiones y déficits ontológico y d) problemas de orden morfológicos –obstrucciones en el tratamiento de sus categorías y, por consiguiente, en sus condiciones de significación y legibilidad.

Lo morfológico analiza aquello que se encuentra en estado de dispersión para inaugurar un nuevo punto de vista sobre su espectro de objetos visuales, analíticos, políticos y metodológicos. Si atendemos estrictamente al sentido de la palabra, lo morfológico alude al estudio de las formas, así como, las partes constitutivas de un objeto y su estructura de categorías. El trabajo con conceptos nos ayuda a describir la cuadratura general del problema evitando caer en una descripción general como habitualmente impulsan diversos análisis canónicos; superando así, la táctica tradicional adoptada por “la mayor parte de los investigadores que empiezan por la clasificación, la introducen desde fuera en el corpus cuando, de hecho, deberían deducirla a partir de él” (Propp, 1968, p.17).

Lo morfológico alude al corpus de categorías que ensamblan la arquitectura heurística de un determinado objeto de conocimiento. Si transferimos esta premisa al campo de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, sostendré que, sus territorios se ensamblan mediante abducción desmedida de conceptos devenida en una práctica cognitiva emergente por vía de singulares formas de contaminación lingüística. Los conceptos desempeñan un papel clave en la regulación de los objetos de conocimiento.

El objeto de la educación lectora hoy: propuesta de categorías

La interrogante acerca del objeto de la educación lectora hoy, sin duda, forma parte del centro crítico del propio objeto teórico, empírico y de análisis de la educación inclusiva. Por tanto, este objeto actúa en términos de un dispositivo de reconocimiento de todos los campos del saber y del desarrollo humano. A efectos de este trabajo, entenderé la lectura como reflexividad crítico-política y sistema de performatividad de la consciencia, de la corporización y de la subjetividad. Tal empresa, supone desplegar nuevas categorías para la comprensión que dichas relaciones ameritan. Una nota a pie de página, asume la búsqueda de nuevas inscripciones teórico-críticas y políticas para problematizar las categorías de lectura, inclusión, prácticas letradas, la singularidad, la subjetividad, el deseo, la descolonización, etc., formas

categoriales a través de las cuales toma distancia de sus efectos cognitivos e implicancias de orden realistas críticas. Esta fractura y/o distanciamiento sugiere una respuesta alterativa acerca de cómo estas son entendidas en el actual marco de análisis proporcionado por la educación inclusiva, la justicia y la didáctica de la lengua.

El estudio actual de la educación inclusiva y de las prácticas letradas –entre ellas, la lectura– amerita otras miradas y dispositivos que logren capturar la emergencia de otros aparatos morfológicos –instrumentos conceptuales– y gramáticas que no solo den cuenta de otras formas de significación y enunciación de sus problemas, de sus dilemas definitorios y formas de escuchabilidad/enunciabilidad. Lo significativo aquí, es la confirmación que los objetos específicos que componen el campo visual, heurístico, político y metodológico de lo inclusivo, de la justicia, la interculturalidad y la educación lectora se encuentran desconectados entre sí, y, es en la búsqueda de sus imbricaciones y mecanismos de contacto que reflexionan autoimplicándose e interpenetrándose en ellos a fin de producir nuevos destellos de análisis en torno a sus relaciones objetuales y metodológicas. Esta analítica interroga sus mecanismos de relacionamiento. A tal efecto, es urgente subvertir los efectos paródicos y miméticos que difuminan, reducen y distorsionan la comprensión del objeto de lo inclusivo a partir de lo especial. Frente a esto, ofrezco otra advertencia: lo especial es una forma de lo inclusivo, mientras que, lo inclusivo no es una forma de lo especial, su sustancia y naturaleza navega en la inmensidad de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia. Estructurar la construcción del conocimiento de la educación inclusiva desde lo especial, constituye francamente un error de aproximación, comprensión y consolidación de su objeto.

¿Puntos de contacto? Tal como he sostenido en las páginas que inauguran este escrito, el territorio de carácter fractal que crea la relación entre los sintagmas educación lectora y educación inclusiva se construyen a partir de múltiples puntos de contacto y de singulares entridades –esta última es una opción analítica a considerar en la examinación de las matrices de producción del campo–. Examinemos ahora la fertilidad de la noción ‘zona de contacto’ (Pratt, 1992; Sousa, 2009) a objeto de develar el tipo de implicancias que se desprenden de la imbricación lectura e inclusión. Antes de analizar la fertilidad del concepto quisiera relevar que la empresa orientada a la búsqueda y proposición de otras categorías para ensamblar a la luz de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva la función y alcance de la educación lectora, es en sí misma, de naturaleza contingente, intelectual y política. El sintagma zona de contacto ha sido empleado por diversos campos de trabajo, autores y corrientes de pensamiento con usos diferentes.

A efectos de este trabajo empleo la zona de contacto en términos de una espacialidad analítica en la que confluyen diferentes recursos que contribuyen a ensanchar el aparato cognitivo del dominio de la lectura a través de encuentros, choques, negociaciones, devaluaciones, mediaciones, diálogos, etc., es un espacio de alta intensidad regulado por el principio de heterogénesis, en el que recursos diametralmente diferentes se co-penetran unos a otros, las que por rearticulación producen nuevos destellos e imágenes de análisis. El propio dominio y objeto significado educación lectora es una zona de contacto en sí misma, esto nos lleva a reconocer que,

[...] las zonas de contacto son siempre selectivas, porque los saberes y las prácticas exceden lo que de unos y otras es puesto en contacto. Lo que es puesto en contacto no es necesariamente lo que sea más relevante o central. Por el contrario, las zonas de contacto son zonas de frontera, tierras de nadie donde las periferias o márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger. Sólo la profundización del trabajo permite ir trayendo para la zona de contacto los aspectos que cada saber o cada práctica consideran más centrales o relevantes (Sousa, 2009, p.145).

La zona de contacto que configura el objeto y dominio de la educación lectora crea su propio mecanismo de selección para intencionar un ensamblaje coherente con las demandas teóricas y metodológicas de lo inclusivo y la justicia social en el mundo actual, inaugurando una constelación pluralista que trabajará para destrabar los problemas materiales e intersubjetivos de la zona del no-ser o no-existente. “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción acepta de inclusión considera es su otro” (Sousa, 2009, p.160).

La lectura, desde mi posición teórica y política, es concebida como una práctica que no se anuncia a sí misma (solo actúa), un vector de dislocación, un umbral de alteración/alteratividad social y cultural, un dispositivo de deformación de la consciencia, una táctica de irrupción/interrupción, etc., devela la insuficiencia de sus conceptos para explicar los problemas de agenciamiento cultural y social del mundo contemporáneo que den cuenta de sus nuevas formas de significación y de sus principales problemas. A este punto se agrega otra complejidad, cómo crear una matriz intelectual, un sistema cognitivo y una modalidad política que logre liberar la zona del no-ser, aquel espacio inmaterial en el que las relaciones de opresión y dominación se agudizan. Esta reflexión debe ser entendida como una posición de resistencia crítica, política y reflexiva, opción analítica e interpretativa que me permite sostener que las categorías de inclusión y educación inclusiva se expresan en términos de “una categoría antagónica, que atestigüe que los sujetos históricos

siguen produciendo prácticas a las que no es posible recurrir por más que se crucen, se hibriden o negocien con el recurso” (Dalmaroni, 2006, p.21).

La educación inclusiva enfrenta el desafío de crear un cuerpo de instrumentos conceptuales necesarios y contingentes para proponer un discurso capaz de intervenir subversivamente en los problemas de regulación del sistema-mundo contemporáneo. La práctica letrada es siempre un acontecimiento, algo que irrumpe en el cuerpo, en el sentir, en la subjetividad y en el deseo; trastorna nuestro sistema de pensamiento e inaugura y abre una nueva serie o lógica-de-sentido. La reconocimiento del objeto de la educación lectora sugiere un acto analítico próximo a la resistencia a la teoría de la lectura. Esta exploración amerita indagar en torno a: a) las categorías que estructuran este objeto inaugurando nuevos ángulos de visión, b) las coordenadas metodológicas de aproximación al objeto de la educación lectora en clave de justicia social e inclusión y c) el campo de problemas que asume este objeto y, por consiguiente, sus territorios heurísticos.

La preocupación por las significaciones colectivas es aquello que permite conectar el orden de interés derivadas de la justicia social en la reconocimiento del objeto de la educación lectora. Identificar estos puntos de contacto es, sin duda alguna, una tarea problemática y espinosa. En ella, se cruzan diversos géneros analíticos, registros políticos, metodológicos, éticos, estructurales, fenoménicos, etc., cada una de estas dimensiones y recursos activa y acoge significaciones colectivas e intensamente políticas, un

[...] diálogo de voces que pone en suspenso los datos del mundo y que lleva implícito el problema de la relación del sujeto con la alteridad y, por ende, los vínculos entre literatura y cultura, revela la adscripción a un programa poético y político que inflexión e sistema por el carácter repulsivo de la puesta en crisis de núcleo problemático entre realidad y lenguaje estético cultural y la recuperación de cierta dramaticidad política de la escritura que des-representa aparentando representar (Vallejos, 2018, p.175).

La acción experimental entre diversas clases de recursos, preocupaciones, proyectos y compromisos intelectuales, político-éticos y heurísticos, asume que la re-composición del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social acontece mediante la estrategia de desterritorialización y re-territorialización permanente. Esta empresa a través de cada uno de los recursos convergentes que entran en contacto –imponiendo una figuración próxima a la zona de contacto descrita por Pratt (1992) y Sousa (2009)– articulan una “iteración de sintagmas interrogativos que producen efectos e implican al lector en una tensión dialógica” (Vallejos, 2018, p.176) devenido en un acontecimiento y fuerza de efectuación directamente del pretérito perfecto al presente y al futuro desestabilizando los ángulos de visión legitimados por los circuitos de enseñanza de la lengua, la

literatura y la lectura. La inclusión y la justicia, en tanto fuerzas performativas que inscriben su función en lo político asume la creación de una “máquina revolucionaria no por razones ideológicas sino porque solo ella está determinada para llenar las condiciones de una enunciación colectiva, condiciones de las que carece el medio ambiente en todos los demás aspectos (Deleuze y Guattari, 1978; citado en Vallejos, 2018, p.176).

La búsqueda de la esencia o naturaleza que adopta esta nueva trama de configuraciones de la educación lectora nos invita a preguntarnos acerca de las singularidades que afectan al sintagma, oponiéndose a todo remanente de inocencia epistemológica. Inspirado en Rancière (2011) sostendré que, una de las tareas críticas de re-figuración del objeto aquí analizado asume una tarea definitoria en torno a la resistencia a los modos de teorización que desvinculan el quehacer de la enseñanza ligado a la justicia, la equidad y la multiplicidad. Esta operación involucra un giro sobre diversos elementos no entrelazados con pericia analítico-metodológica, develando el trabajo sobre un campo de objetos porosos e indeterminados. Es en esto, en lo que reside la complejidad del dominio enunciado en este acápite. El trabajo sobre objetos indeterminados reafirman una vez más y comprueba mi insistencia en el abordaje de fenómenos desde un más allá heurístico, es decir, lo post-disciplinar. Este tipo de heurísticas contribuyó a la desestabilización de la autoridad de diversas clases de macro-modelos científicos legitimados por las estructuras académicas de carácter canónicas. Desde mi posición política y teórica, al inscribir mis trabajos en una trama post-disciplinaria rechazo el sentido de lo *post-* en términos de transición lineal o salto de periodización o de un tiempo a otro, de un momento de análisis a otro, etc., más bien, concibo su significante en términos de fuerza alterativa de la matriz cognitiva y política que participan de los contornos de definición del objeto y cuadratura de la educación lectora. También tomo distancia de la empresa que pretendía la estructuración de cualquier análisis a través de la abducción exclusiva de categorías atravesadas por el significante de lo emancipatorio cuyos significantes se encuentran al decir de Dalmaroni (2015) atravesados por la metafísica occidentalocéntrica.

Cada una de las categorías que ensamblan el nuevo campo, función y alcance de la educación lectora a través de la educación inclusiva proponen nuevas tareas al pensamiento y nuevos recorridos intelectuales e imaginaciones. Para alcanzar tal empresa evito la simple importación de categorías filosóficas, políticas, feministas o interseccionales para ensamblar un objeto que superficialmente inaugura una nueva trama de figuraciones discursivas, pero, sin consolidación heurística propia; más bien, esta se encuentra atrapada en marcos externos que nutren el fenómeno. En superación de esta heurística de baja intensidad –estrategia común en las investigaciones apresuradas–, es que disfruto más sometiendo cada unidad de

contribución a condiciones de traducción y rearticulación, con ello evito “interpelar desde estos nuevos conceptos a las tradiciones filosóficas dominantes, a las tradiciones de pensamiento al uso” (Brioso, 2011, p.s/r). Sobre este particular, quisiera relevar el análisis de Dalmaroni (2015) acerca de

[...] la evaluación del problema que Castro Gómez hacía en 1998, la solución no estaba en formular otras matrices ahora posteóricas (fatalmente condenadas a repetir las mismas o parecidas sujeciones metafísicas de la «teoría») sino más bien, siguiendo a Gayatri Ch. Spivak, en «jugar limpio»: Si detrás de la interpretación no hay realidades sino únicamente voluntades, entonces la única estrategia para quebrantar la metafísica es la que Spivak denomina el «Darstellung», esto es, la historización radical del propio locus enuntiationis (Castro Gómez y Mendieta, 1998: 14) (p.50).

Asimismo, el estudio del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social rechaza y se distancia del estudio historicista de sus ámbitos intelectuales y metodológicos. Se interesa por explorar y dialogar con la inmensa heterogeneidad radical que forjan cada uno de sus elementos de reconstrucción.

El objeto de la educación lectora permeado y penetrado por la epistemología de la educación inclusiva, conforma un territorio que toma una posición diferente respecto de las coordenadas analítico-metodológicas heredadas, configura un espacio de análisis que describo bajo la metáfora de desorientaciones intelectuales, argumentos y sistemas de razonamientos que se quedan a mitad de camino. El nacimiento del Seminario sobre Educación Lectora y Justicia Social organizado anualmente por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile y la Universidad de Extremadura (UEX) de España, se propone crear modos de resistir a la captura de la escritura y la lectura por la inmanencia del capitalismo, producir modos-otros de sentir y configurar prácticas letradas en clave de liberación del no-ser. Sus regulaciones legitimadas por los sistemas educativos las vuelven funcionales a este macro-modelo de regulación.

En cada uno de los párrafos que se exponen a continuación, haciendo uso de la propuesta de ‘conceptos clave’ de R. Williams, articularé una propuesta de categorías de-lo-posible, para pensar y explorar las tareas críticas del objeto de la educación lectora y sus coordenadas de legibilidad en clave de inclusión y justicia social. Atendiendo a la premisa de Bal (2009) respecto a la función de los conceptos, sostendré que, estos, poseen la capacidad de crear condiciones de legibilidad en torno a las fuerzas definitorias del objeto y campo de análisis en cuestión. Los conceptos crean condiciones de diálogo y equidad cognitiva, cuando estos son empleados de forma errónea y contrapuesta al objeto que intentan describir distorsionan y enredan su función. La función de los instrumentos conceptuales resulta clave para la delimitación de los territorios heurísticos y metodológicos, políticos y éticos de la educación lectora. En este punto, Bal (2009) insiste

distinguiendo tres dimensiones de cualquier objeto de conocimiento en cualquier campo de estudio, estas propiedades son: a) objeto teórico –aquello que es producido por el investigador y que puede ser producido en términos de un mecanismo que fuerza el pensamiento y sus rumbos en términos de características proyectivas–, b) el objeto empírico –la materialidad misma que el objeto toma y encarna en la realidad, el que muchas veces muestra puntos de disociación entre las figuraciones y fuerzas definicionales del objeto teórico– y c) el objeto de análisis. Encontrar la coherencia entre cada uno de ellos es, sin duda alguna, una de las tareas fundamentales que enfrenta el investigador.

La tarea que me propongo esbozar en este apartado asume el reto de construir nuevas significaciones para comprender la función de la lectura y de la educación lectora en el marco de la educación inclusiva, lo que sin duda constituye un acto de resistencia y micropolítica discursiva y analítica de la realidad intelectual dominante en materia de prácticas letradas. ¿Cuál es la operación que pretendo cristalizar a efectos de esta tarea? Un primer aspecto a destacar, consiste en relevar formas categoriales no-normativas que a través de la actividad de sobrelegible –metáfora de Mieke Bal, que describe la focalización de un tema de análisis a través de diversos puntos de interpretación– su relación con el presente educativo y de la alfabetización. Por otra parte, si examinamos con detención la fuerza y pertinencia del amplio repertorio de formas conceptuales que integran actualmente la comprensión del dominio de lo inclusivo resultan insuficientes para responder a las tensiones del tiempo actual, así como, a los requerimientos de las múltiples singularidades en materia de cultura escrita, prácticas lectoras y mecanismos de mediación cultural. En efecto, la inclusión en tanto dispositivo heurístico posee la capacidad de actualizar –no de forma presentista, sino que, en un doble impulso de creatividad– todos los campos y dominios de trabajo de la Ciencia Educativa. El interés en la búsqueda y exploración experimental de nuevos instrumentos conceptuales se propone producir formas otras de significación al entrar en contacto con las intimidades, las preocupaciones y las trayectorias político-éticas de lo inclusivo y la lectura. A esta compleja intersección o umbral analítico denomino: y-cidad lectura e inclusión.

La tarea que me propongo desempeñar busca interpelar las significaciones colectivas y canónicas instituidas por el campo de la educación lectora y las prácticas letradas en su tránsito hacia la consolidación de una gramática a través de lo inclusivo materializada en la desterritorialización de sus conceptos, formas de análisis, aparatajes teóricos y metodológicos; en suma, una gran diversidad de recursos devenidos en una apelación ético-política que consiste en “una apertura radicalmente diferente que consiste en hacer lugar a la dimensión heteronómica de su lenguaje” (Vallejos, 2018, p.183). Es un mecanismo de interrogación a la hegemonía de los modelos teóricos y didácticos empleados por la educación lectora

y literaria. Interesa develar la trama composicional de esta producción, es algo que se construye en un extraño doble vínculo entre el adentro y el afuera de muchas cosas, lo que influye sustantivamente en la emergencia y configuración del objeto de la educación lectora, atendiendo a sus procesos de composición creativa y lenguajes específicos que permiten resituar su objeto.

Si los conceptos a juicio de Bal (2009) son herramientas de la intersubjetividad, posibilitaran la creación de espacios de intersección y diálogo entre la diversidad de recursos convergentes en la configuración del objeto de la educación lectora. En esta comprensión lo que me interesa es explorar la fuerza heurística de los conceptos que producen nuevos entendimientos para leer la realidad y las tramas de alfabetización, de ninguna manera, siguen la ecuación interesada por la forma definicional del 'es', tal como indica la teórica cultural. Más bien, los conceptos poseen la capacidad de fomentar una comprensión detallada y profunda del objeto. Otra complejidad que expresa el estudio de las formas composicionales del objeto de la educación lectora en clave inclusiva dice relación con adherencias a singulares marcos que al transgredirlos suscitan problemas en sus mecánicas de análisis. ¿Qué quiere decir esto? Un aspecto a relevar, destaca que, todo concepto debe ser claro, preciso y bien definido (Bal, 2009) produciendo un halo de interpretación que favorece la tarea del analista. Otro aspecto consistirá en develar el estatus metodológico de dichas categorías –problema espinoso común en los campos sintagmáticos como disfruto denominado a este tipo de terrenos heurísticos–; un tercer aspecto, atenderá a los mecanismos de intencionalismo que produce cada concepto y concepto-problema. Los conceptos son siempre una forma de mediación epistémico-política entre el investigador/analista y el objeto –teórico, empírico y de análisis–. La tarea orientada al develamiento de los conceptos que ensamblan la función del nuevo objeto de la educación lectora es mediante la constitución de conceptos puentes, lo que reafirma una heurística de la entridad, de un espacio flotativo, nomadista y diaspórico en el que confluyen múltiples elementos que se encuentran desanudados. A su vez, el carácter fronterizo y liminal de sus conceptos plantea una modalidad constructiva de carácter flexible en la delimitación de su relación objetal.

Una posible propuesta de categorías para ensamblar y entender la función del objeto de la educación lectora, comenzará analizando “el significado, alcance y valor operativo” (Bal, 2009, p.31) de cada uno de sus instrumentos conceptuales. Me interesa examinar los conceptos que ensamblan la figuración del objeto aquí examinado, propongo activar cada uno de estos, especialmente, su figuración creativa. ¿Viaje entre diversos conceptos y geografías intelectuales? Esta metáfora se inspira en el trabajo de Bal (2009), el que permite sostener que, el dominio que conforma este objeto es producido por una gran constelación de categorías que enmarcan, articulan y especifican su función y sentido, reafirmando una trayectoria

rizomática que inaugura un nuevo género y mecanismo de análisis. Agrega Bal (2009) que, “dependiendo del campo en el que el analista hay sido educado y del género cultural al que pertenezca el objeto, cada análisis tiende a tomar por sentado un cierto uso de los conceptos” (p.33).

La selección de determinados conceptos nos ayuda a producir nuevas unidades de significación, en la que la relación forma y significado no se encuentra escindida. La re-comprensión del objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social requiere de una compleja lectura. Me interesa trabajar con conceptos que permitan leer la fuerza analítica y teórica de este singular entramado, ¿qué implica discutir sobre estas modalidades de significación en términos de problema académico? Una respuesta de lo posible sostiene Bal (2009) atiende a las coordenadas definitorias de “intención, origen, contexto o contenido semántico” (p.34). La elección de cada una de las categorías que promueven un nuevo ensamblaje para entender el sentido, alcance y naturaleza de la educación lectora en el contexto de la justicia social y la inclusión, así como, sus modalidades de significación suponen el establecimiento un punto de partida metodológico. En efecto, lo que se ofrece en

[...] este proyecto no pretende proporcionar un recuento de conceptos claves para el análisis cultural. De eso ya se han encargado otros autores. Lo que hago es ofrecer casos de estudio como ejemplos de una práctica en la que los conceptos se van formando en el contexto en el que ocurren con más frecuencia: a través del análisis de un objeto, o en otras palabras, a través de casos de estudio y utilizando fragmentos de mi propio trabajo de análisis cultural (Bal, 2009, p.35).

El trabajo con conceptos requerido en el contexto de reconocimiento del objeto de la educación lectora asume que lo importante no son los conceptos, sino la forma en que son empleados, especialmente, tal como recuerda Bal (2009), los conceptos son importantes áreas de debate, promoviendo un marco consensual apropiado a cada trama de análisis. El trabajo sobre conceptos promueve una base metodológica alternativa para disputar nuevos puntos de análisis y captura de problemas en el presente. La sección ‘propuesta de categorías’ del epígrafe de este apartado, evita ofrecer un marco analítico normativo y programático, en ella cada categoría desempeña un rol específico; producto de las coordenadas definitorias del dominio de lo inclusivo, ninguno de los instrumentos conceptuales que ensamblan dicha tarea develan un estatus de estabilidad, más bien, acontecen en un doble impulso de creatividad, una naturaleza móvil, imprevisible y alterativa. En la reformulación de dicho objeto se cruzan múltiples tradiciones analíticas, políticas, éticas, didácticas, heurísticas, metodológicas, etc. Sobre este particular, insiste Bal (2009),

[...] los conceptos tampoco son nunca simples. Sus múltiples aspectos pueden ser descubiertos, las ramificaciones, tradiciones e historias que convergen en su uso actual pueden ser evaluadas una a una. Los conceptos casi nunca se utilizan exactamente de la misma forma. Por tanto, es posible debatir sobre el modo en que se utilizan haciendo referencia a las tradiciones y escuelas de las que surgieron, lo que permite valorar la validez de sus connotaciones. Esto facilitaría enormemente el debate entre las disciplinas participantes. Los conceptos no son solo herramientas. Plantean problemas subyacentes de instrumentalismo, realismo y nominalismo, así como, la posibilidad de interacción entre el analista y el objeto. Precisamente porque viajan entre palabras ordinarias y teorías condensadas, los conceptos pueden provocar y facilitar la reflexión y el debate a todos los niveles metodológicos en las humanidades (Bal, 2009, p.37).

El ensamblaje que fomenta la reconocimiento de la educación lectora acontece en la integración de palabras ordinarias y teorías condensadas. La arquitectura del ensamblaje heurístico de la educación inclusiva al ser regulado por el principio de exterioridad, expresa que cada elemento o singularidad constructiva no pierde su identidad, sino que modifican el ejercicio de sus capacidades que antes desempeñaban en otros espacios. Su espacio heurístico y sus imágenes es asemejable a la lógica de un “contenedor de multiplicidades en constante configuración” (Castillo, 2019, p.238) o una “propiedad emergente, definida como un todo que es más que la suma de las partes” (Farías, 2008, p.80). El todo, corresponde a los contornos generales del dominio, quien posee sus propias capacidades, estas, se ejercen en múltiples capas y redes de análisis, cuyas articulaciones estratégicamente son organizadas en relación con sus propias partes. La relación molar-molecular que es clave en la comprensión de los fenómenos de la educación inclusiva acontece en una singular escala espacio-tiempo, integrado por singularidades que no son universales, sino, intensamente diferentes unas de otras. Los territorios de la educación inclusiva pueden ser descritos en términos de redes heterogéneas de componentes que operan a través de formas de infinitación.

¿Qué es un ensamblaje?, ¿en qué consiste su beneficio teórico? Castillo (2019) sostiene que, los ensamblajes son altamente fértiles para explicar los múltiples agenciamientos que estructuran la realidad, comprende que la morfología de los fenómenos acontece en múltiples escalas. De Landa (2016) sostiene que los ensamblajes construyen una ontología libre de todo tipo de jerarquías, son espacios intensamente contingentes, es esto, lo que en parte hace que sea algo inacabado, en permanente redoblamiento, etc. Su centro crítico está integrado y regulado por elementos constructivos altamente heterogéneos entre sí, ninguno de ellos, pierden su singularidad –campo de heterotopicalidad–.

Las prácticas letradas desde, mi posición teórica, constituyen un espacio de regulación analítica que siguen las coordenadas del ensamblaje, son figuraciones históricas, contingentes, multi-escalares, abiertas y en movimiento. Su efecto

mimético con la metáfora del ensamblaje supone una relación en la que “construyen su propia historia en su constante interacción con otros ensamblajes, o sea, autogeneran trayectorias capaces de pavimentar un registro, creando la posibilidad de rastrearlas para estudiar sus múltiples combinatorias a lo largo del tiempo” (Castillo, 2019, p.239).

¿Cómo y por qué han sido seleccionados estos conceptos? La operación que ratifica la selección de determinados conceptos que ensamblan la arquitectura del dominio de la educación lectora, se inscribe en la irrupción de otras posiciones diferentes a sus sistemas de enmarcamientos canónicos poniendo en evidencia los obstáculos ideológicos y epistémicos que restringen, alteran o desvían la consolidación de una nueva coyuntura intelectual. La selección de cada concepto se orienta a la desestabilización del monologismo teórico-categorial dominante que acontece en la desarticulación y rearticulación de múltiples formas de análisis requeridas por este campo. Es una operación que funciona en un campo de discontinuidades.

¿Función de enmarcamiento de sus conceptos? La interrogante por los sistemas de enmarcamiento inscribe su función analítico-metodológica en torno aquello que se incluye y excluye en el ensamblaje de configuración del objeto de la educación lectora. Esta preocupación trasciende el punto de contacto entre diversos recursos heurísticos los que asumen posicionalidades diferentes en torno a las marcas y remarcas que organizan la singularidad espacial de trabajo con conceptos que cristaliza un espacio de visibilidad y de enunciación en torno a la diversidad de problemáticas que estos conceptos trazan de acuerdo a los problemas del mundo actual. Es una operatoria que trabaja en proximidad a la metáfora del lazo, esto es, una analítica alterativa que acontece en el adentro y en el afuera de las coordenadas de constitución y representación del objeto. A esto, cabría agregar, la preocupación acerca del interés por el estudio de los conceptos nos remite directamente en la comprensión del contenido. Epistemológicamente, el estado de confusión o ininteligibilidad de un campo, objeto, proyecto de conocimiento, dominio metodológico o concepto, se convierte en una estrategia de gran productividad en términos de contenido y ruptura. Los conceptos crean condiciones de (i)legibilidad e (in)inteligibilidad sobre un determinado objeto, “aunque lo que ‘contenido’ quiere decir haya cambiado en el proceso y el ‘conocimiento’ del contenido se performe junto ‘con’ el objeto y no sólo ‘acerca’ de éste” (Bal, 2009, p.367-368). La delimitación de este objeto exige la explorar las tensiones de forma, contenido y contexto. Este objeto y dominio se convierte en un punto-de-fuga.

El desafío que asume la empresa de explorar otras formas categoriales para entender el sentido y naturaleza de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, penetra aquello que disfruto denominando como problema de carácter morfológico, es decir, dedicado al estudio de las formas e instrumentos

conceptuales que participan en la delimitación de este objeto. Un concepto central es el desempeñado por la inclusión como *categoría antagónica* en la reconstrucción del orden de coordenadas que construyen el objeto liminal aquí discutido.

Pragmática de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social

La pregunta por los ejes de constitución de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, sin duda, constituyen una tarea crítica y espinosa, en parte, por la complejidad morfológica y epistemológica que enfrenta el dominio. Un aspecto crucial a distinguir afecta a sus instrumentos conceptuales, los que inspirados y regulados por una gramática esencialista-individualista permiten sostener que, la educación inclusiva se traiciona en sus propias categorías, afectando a las coordenadas de regulación e inteligibilidad de su objeto. La pregunta por la pragmática epistemológica nos sitúa en el estudio y comprensión de las coordenadas de regulación de la realidad, entre el saber decir y el saber hacer, es la coherencia de integración del objeto teórico y del objeto empírico en la cristalización de la realidad, afectando a sus modos de relacionamiento, dispositivos de producción y regulación de la subjetividad y de las emociones, etc. La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación inclusiva analiza el tipo de orden que establecen sus supuestos intelectuales y el tipo de transformaciones al que estos nos conducen en las diversas aristas de la realidad. Consolida reglas de acción coherentes con su naturaleza epistémica. La exploración que ofrezco en este trabajo, de modo muy sucinta, profundiza en cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas ligadas al campo de producción de la educación inclusiva.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva indaga acerca del papel que desempeña el conocimiento de esta en nuestra vida. Atiende a las consecuencias epistémicas y prácticas que este tiene en la micropraxis –cotidianeidad, no se encuentra escindida de lo fenoménico– cuyas respuestas se encuentran inscritas en el orden de lo cotidiano. Sin duda, la pregunta por las coordenadas de constitución de la pragmática epistemológica de lo inclusivo demuestran que el saber disponible empleado para justificar su intervención en las diversas estructuras del sistema-mundo, no logran dar respuesta a tales tensiones, cuando este, procede por cadenas de aleación internas o relaciones de herencias epistémicas lineales, produciendo un efecto mimético que procede de forma bidireccional con lo especial y con otros proyectos de conocimientos que establecen alianzas imperceptibles con diversas formas de desigualdad.

Hasta aquí, sostendré, antes de avanzar, que la educación especial es una forma de lo inclusivo, mientras que, lo inclusivo no es necesariamente una forma de lo especial. Esta distinción analítica supone entender que lo especial constituye un

objeto específico dentro del campo visual, heurístico y metodológico de los objetos inacabados que forman parte del dominio de lo inclusivo. La pregunta por las condiciones pragmáticas del campo asume el monitoreo de las diversas consecuencias que el saber producido tiene para nuestras vidas; indaga en los múltiples grados y beneficios que tales planteamientos tienen frente a los problemas del mundo contemporáneo, participa de la producción de hábitos activos que se inyectan en la subjetividad de cada ser y de singulares efectos experimentales en el mundo.

Los contornos de una pragmática epistemológica de la educación inclusiva exigen defender los (contra)puntos teóricos desde los que parten sus sistemas de razonamientos y sus comunidades argumentantes e interpretantes, explicitando el tipo de consecuencias prácticas que esto tiene en sus estructuras de participación cotidianas. La concepción pragmática de este dominio entiende que la función del pensamiento no es solo una guía para orientar la acción y superar los modos de razonamientos que conducen al desperdicio de la experiencia social (Sousa, 2009). La pragmática epistemológica de la educación inclusiva reconoce que los sistemas de razonamientos heredados y empleados a través de diversas hebras y geografías epistémico-metodológicas, éticas y políticas, asumen que la simple proposición de una nueva gramática y tipología heurística no es suficiente, coincide con la afirmación de Ocampo (2017) al proponer que, la educación inclusiva construye un modo diferente de racionalidad que atraviesa y afecta bajo el par alterativo/alterabilidad a todos los campos, ejes y áreas del desarrollo humano, creando otros modos de inteligibilidad para pensar, explicar, comprender e intervenir sobre la amplia variedad de problemas constitutivos/regulativos del mundo contemporáneo.

La coyuntura actual que vertebra su campo de trabajo a partir de una estructura de conocimiento falsificada –cadenas de herencias heurísticas que sobre-imponen el modelo epistémico y didáctico de la educación especial para hablar de lo inclusivo dando paso a una rostricidad híbrida, travestizada y troyana de lo inclusivo como mimesis de lo especial– y mixta –entrecruzamientos de recursos procedentes especialmente, desde la filosofía de la diferencia y otros enfoque críticos sin traducción y rearticulación–, cuya regulación heurística se posiciona desde el locus de enunciación heredado desde una matriz individualista-esencialista que, a su vez, se funda en una forma de conocer hegemónica denominada por Sousa (2009) como razón indolente.

La singularidad de esta razón en el campo analítico-político del dominio de la educación inclusiva es afectada y regulada por un sistema de razonamiento metonímico que impone un pensamiento dicotómico, dualista y reduccionista para pensar las múltiples desigualdades y los procesos de regulación de lo

incluido/excluido –par dialéctico ciego–. Mientras que la, razón proléptica propia de la gramática auténtica de este campo, emerge por vía de lo post-disciplinar y de la exterioridad del trabajo teórico, impone una idea de progreso y transformación. A esto denomino sistema de reconocimiento de todos los campos y sub-dominios de la Ciencia Educativa. Para Sousa (2009, p. 101), “la razón indolente subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en Occidente en los últimos doscientos años”. Una pragmática epistemológica en la materia, atenderá a la materialidad que esta genera en la regulación de los sistemas-mundo, entiendo que a raíz de la razón metonímica ha reforzado una relación de “homogeneidad entre el todo y las partes y éstas no tienen existencia fuera de la relación con la totalidad” (Sousa, 2009, p. 3).

La dimensión pragmática de la educación inclusiva no debe banalizarse y travestirse con lo práctico. Su preocupación central se interroga permanentemente acerca de cómo aplicar la comprensión epistemológica creada por Ocampo (2017) a la multiplicidad de escenarios de la realidad social, cultural, pedagógica, política y económica. Se encuentra más interesada en explorar estratégicamente sus repercusiones prácticas y teóricas –de ahí que la denomine: pragmática epistemológica de la educación inclusiva–, trabaja para producir reglas de acción, indaga acerca de la utilidad de este saber en la práctica. Para ello, me parece oportuno recuperar algunas de las interrogantes planteadas por Freire (2011, p. 135) en el texto titulado *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, especialmente, cuando el gran maestro de Latinoamérica se pregunta:

[...] Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer – son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento [...] no hay, por eso mismo, especialistas neutros, ‘propietarios’ de técnicas también neutras... no hay ‘metodologistas neutros’.

La pragmática epistemológica de la educación inclusiva asume que,

[...] cuando hablamos de producción de conocimiento transformador, no estamos hablando de un conocimiento con un ‘discurso’ transformador, sino hablamos del proceso realizado por sujetos sociales con capacidad de construir conocimiento crítico, vinculado a los dilemas de una práctica social y a los saberes que ella produce y, que por tanto, desarrollan – como un componente de la propia práctica – la capacidad de impulsar y pensar acciones transformadoras. Esto se puede realizar a través de esfuerzos específicamente investigativos, evaluativos o de sistematización de experiencias en la medida que están vinculados a los procesos y desafíos de la práctica social (Jara, 2012, p. 58).

La educación inclusiva no es una teoría general, tampoco pretende la creación de otro tipo de ciencia social o educativa, sino que, trabaja a favor de la construcción de un modelo diferente de racionalidad para leer el mundo y los problemas educativos que atraviesan la experiencia subjetiva de múltiples colectivos de ciudadanos. En este punto, habrá que cuestionar los tipos de racionalidad incidentes, tales como, razón proléptica (progreso), razón metonímica (reduccionismo, dualismo), impotente (el realismo), etc. (Sousa, 2009). Para ello, es necesario cambiar la razón que preside los conocimientos en su propia estructuración y que regula su campo de acción, se propone recuperar un conjunto de experiencias disponibles y posibles para entender las formas del no-ser y su materialidad en las trayectorias biográficas de cada persona y colectividad. Esta pragmática debe explicar de qué manera la inclusión es una alternativa a la razón indolente, esto es clave para liberar la zona del no-ser. La inclusión como programa de cambio agota su función cuando esta se define desde la figuración de lo especial, así como, del amplio abanico de objetos cosificados que recupera a través proyectos como el socialismo, el comunismo, etc. –programas de cambio que han agotado su función histórica–, para combatir las barbaries constitutivas del sistema-mundo. Esta pragmática no podría concebirse sin emprender una crítica a los modos de razonamientos implicados en la teorización de la educación inclusiva en cada uno de sus diversos momentos.

Uno de los problemas pragmáticos de la educación inclusiva es la imposición de un relacionamiento de carácter horizontal que oculta una relación vertical cuando se impone el fallo fundacional, esto se resuelve con la multiplicidad de singularidades. Nos enfrentamos así, a un problema en la estructuración de los sistemas de relacionamientos sociales, culturales y pedagógicos. Otro problema de constitución pragmática tiene relación con la constitución del par dialéctico inclusión/exclusión, que es estructurado en torno a una razón metonímica, reproduciendo un conjunto de dicotomías permanentes, es esto, lo que la hace ver a sí misma, como una razón exhaustiva y completa. Aquí lo que hay que destrabar es la relación que supone que ninguna de las partes pueda ser pensada a través de la relación con la totalidad. Es internamente muy selectiva, genera una comprensión limitada del mundo y de sus procesos de análisis.

Pensemos ahora, a partir de los lineamientos generales de la pragmática epistemológica de la educación inclusiva, la materialidad de la pragmática de la educación lectora para la justicia social y la inclusión. Si bien es cierto, gran parte de las condiciones definitorias de esta pragmática se inspiran en lo comentado en párrafos anteriores. Dedicemos unos instantes a la reflexionar sobre el peso heurístico de la sección ‘pragmática’ antes de ofrecer cualquier forma definicional al respecto. Para Ramírez (2011) la función de la pragmática reside en la acción generadora de experiencias, en la cristalización de un saber que afecta a la

materialidad de la vida de las personas y de sus tramas de subjetividad, es un conocimiento que se imbrica con la acción humana. La pragmática no debe ser confundida con lo práctico, no entraña, de ninguna manera, una relación de sinonimia o para-sinonimia, más bien, la primera, se encuentra interesada en crear reglas a través de las cuales el conocimiento de lo inclusivo beneficie la experiencia vital del subalterno, es decir, el sujeto de la zona del no-ser, un espacio ontologizado por las singularidades múltiples. Es una forma de pensar las coordenadas de la práctica, involucra una construcción adecuada, oportuna y efectiva a las necesidades de cada colectividad.

La preocupación por las condiciones definitorias de la pragmática de la educación lectora en clave inclusiva y de justicia social, supone un relacionamiento por intimidad crítica, cuyas articulaciones analíticas operan en torno a la idea de sobre-legible, es decir, una analítica que se mueve entre múltiples niveles de análisis. Su centro de interés indaga acerca de la utilidad de dichos argumentos en la vida de las personas que viven diversas clases de opresiones, esta pregunta, sin duda, amerita una nota a pie de página. Mi interés en la pragmática emerge desde la necesidad de articular un corpus de conocimientos que permitan resolver los problemas del subalterno y de la zona de inmaterial multiposicional del no-ser que aglutina diversos códigos de ordenación que agudizan el desperdicio de la experiencia social. Es un conocimiento que nos ayuda a desenvolvemos en el mundo en que vivimos. De modo que, los objetos que componen el campo visual, heurístico, metodológico y político de la educación lectora a través de los principios epistemológicos de la justicia y la inclusión, toman distancia de las formas de asimilación e imponen mecanismos de resistencias a sus formas, contornos y superficies de análisis y trabajo heredadas. Es un conocimiento común a la experiencia vital del subalterno o del sujeto del no-ser.

Esta heurística que propongo y, que a su vez, constituye uno de los dilemas críticos más relevantes de lo inclusivo, persigue generar un conocimiento que destrabe las problemáticas centrales de la zona del no-ser, evitando la adherencia a concepciones automatistas y programáticas planteadas por la justicia y de sus objetos a mecanismos analítico-metodológicos que enuncian los problemas de opresión, desigualdad, violencia estructural y relacional, dominación, etc., al tiempo que, son incapaces de destrabar las coordenadas de constitución de cada uno de estos fenómenos. Me atrevo a afirmar que, el conocimiento de la educación inclusiva, la justicia y la filosofía de la diferencia, articulan una trama discursiva de orden enunciativa, esto es, declama, describe y declara un problema sin poseer los soportes materiales e intelectuales para cristalizar su función en la realidad y en la cotidianidad de cada persona. A esta operatoria describo bajo el sintagma 'performativo absoluto', sistema discursivo-analítico que enuncia un cambio, remueve muy superficialmente las formas mentales y societales, sin alterar o

dislocar el orden de lo interrogado. Hasta aquí, la trama discursiva proporcionada por la estructura de conocimiento *mainstream* –de orden falsificada– cristaliza diversos tipos de performativos desafortunados. Nos enfrentamos así, a una tensión de orden problemática e intensamente contingente.

A efectos de este trabajo, concibo la lectura como un táctica, un dispositivo y una técnica sociopolítica que performa y deforma al lector y su consciencia –el significante de ‘deformar’ no lo empleo en esta oportunidad como algo que desfigura negativamente al lector, sino que, los beneficios de sus modalidades de significación entrañan nuevas maneras de producir al lector y formas de imaginación hoy no-vistas–. La lectura es un objeto y una táctica intensamente sensible, contingente, es una de las técnicas sociopolíticas de (inter)comprensión del sentimiento y del agenciamiento social y cultural, toca de cerca la intersubjetividad y sus dispositivos de producción, su inmersión en la cultura y en la sociedad. Es necesario entender el plano del significado a través del lenguaje político de esta.

¿Desde dónde alcanzar la experiencia política en el plano de la lectura? La lectura es una práctica que se define por su capacidad de síntesis imaginativa, puesto que, posee la capacidad de dar forma, performar y alterar los medios de producción del significado cuando este se graba en la corporización al ser representado y expresado por todos sus usuarios. Las prácticas lectoras al igual que “el arte se desenvuelve en un terreno intermedio de representaciones mentales entre los conceptos abstractos y los datos sensoriales de la percepción” (Ramírez, 2011, p.21).

La pregunta por la pragmática epistemológica de la educación lectora en clave para la justicia social y la inclusión, interroga los monocéntrismos analíticos, metodológicos y categoriales implicados en la articulación de las prácticas letradas, se propone reinventar sus modos de producción de sus formas objetuales, tareas críticas para actuar en el mundo contemporáneo, trabaja a favor de “la irrupción de otra posición (diferente a la que había dominado en nuestra formación) sobre lo que era “hablar de literatura”, “leer literatura” y, luego, enseñarla o intentar ensayar una transferencia que traduzca en un acto de enseñanza” (Gerbaudo, 2010, p.11). Para muchos lectores las preocupaciones que informan, vertebran y comprenden mis textos de trabajo, no siempre para estos, los argumentos y premisas que empleó les permiten afirmar que estoy hablando a secas de educación inclusiva, didáctica de la lengua o justicia. ¿Por qué?, fundamentalmente, porque inscribo mi campo de interés y tópicos de trabajo en la intersección de muchas otras posiciones no siempre bien concebidas por la academia canónica que es incapaz de pensar desde otras posiciones algunas de las proximidades fundamentales que atraviesan algunos de mis objetos de trabajo. Esta escena de lo que es propio y ajeno, auténtico y falsificado o no, de estos objetos y estructuras de

conocimiento, nos enfrenta a la reconstrucción del posible-mapa cultural, semiótico, político y analítico-metodológico que sustenta cada una de estas preocupaciones.

La construcción de una pragmática epistemológica que produzca condiciones de liberación de la zona del no-ser, no solo se interrogará a partir del tipo de proyectos de conocimientos que participan de su configuración, sino más bien, profundizará en el tipo de relaciones entre sus comunidades de argumentantes, la singularidad de las interrogantes que habilitan sus desarrollos teóricos, pedagógicos y culturales, así como, el tipo de análisis que influyen las actuales prácticas letradas en los diversos niveles de la escolarización, entre otras. En este punto, quisiera recuperar de Gerbaudo (2010) la noción de obstáculo ideológico, categoría que es empleada “para dar cuenta de las representaciones que impiden comprender o leer críticamente una situación debido a cristalizaciones de orden ideológico que promueven una interpretación a priori” (p.12). De acuerdo con la cita, sostengo que, en gran medida, además, de los problemas fundamentales que atraviesan a cada una de las categorías centrales que vertebran este manuscrito –inclusión, justicia social y educativa y educación lectora–, se ven afectados por un corpus de monocentrismos epistémicos que imposibilitan pensar de forma más audaz sus aleaciones, imbricaciones y puntos de contacto y rearticulación entre sus principales marcos teóricos y proyectos de conocimientos confluente. Hay una especie de *psicoanálisis epistémico*, es decir, un saber atrapado entre voces, decires, sentires y formas proyectivas que no le pertenecen (por esta razón, sugiero la estrategia de traducción epistémica). A esto, agregaré un conjunto de creencias epistémicas y representaciones que impiden comprender la magnitud de las relaciones por deslimitación que establecen tales instrumentos conceptuales. Estas tensiones, nos llevan a reconocer que, las

[...] prácticas que, en todos los casos, exigen la posibilidad de elegir cómo administrar el tiempo: decir qué leer, seguir o no un postgrado, integrar o no un equipo de investigación o desarrollar un proyecto propio debieran ser elecciones no dirimidas por la ecuación bajos ingresos-necesidad de aceptar muchas horas de clase. Estas cuestiones atraviesan y condicionan la posibilidad de enseñar: el empobrecimiento del material y simbólico (Gerbaudo, 2010, p.12-13).

Otro nudo crítico planteado por la investigadora nos enfrenta inspirada en Sarlo (1995) a: “¿qué es necesario saber para poder elegir leer?” (Gerbaudo, 2010, p.14). Muchas de las prácticas letradas y, consecuentemente, sus modalidades didácticas –devenidas mayoritariamente en dispositivos de didactización– trabajan en torno a un conjunto de equívocos de aproximación a la función de la lectura a través del calificativo ‘inclusivo’ y del sustantivo ‘justicia’. La pregunta que circunda aquellos conocimientos, preguntas, conceptos, proyectos intelectuales, discusiones

políticas, etc., que se inscriben más allá de lo establecido por el canon y que muchas veces suscitan un efecto de no estar hablando de un tema en particular, son remanentes de formas de colonización cognitiva que se graban de forma poderosa en la subjetividad de cada practicante. Me interesa configurar el objeto de la educación lectora en el marco de la inclusión en la intersección de voces, preocupaciones y ámbitos de análisis que apoyan el ensamblaje de un objeto excéntrico y de una voz exterior. Esta operación político-analítica asume una posición de resistencia epistémica ante la subordinación del objeto a una fuerza monológica y monocentrista. Es una actividad de trabajo en la reformulación de teorías y rearticulación de metodologías de investigación y análisis. Me interesa romper con los monologismos teórico-categoriales dominantes.

El objeto de la educación lectora en clave inclusiva surge por complejas formas de deslimitación y desarticulación entre sus instrumentos conceptuales, modos de teorización y prácticas de producción e institucionalización del conocimiento. La fabricación de este singular objeto crea posiciones que evitan ser contaminadas con sus principales herencias intelectuales.

Puntos calientes para una política de la crítica en lo inclusivo

La configuración de una política de la crítica en el terreno de lo inclusivo supone examinar los modos de relacionamientos entre lectura, sociedad y ciudadanía –especialmente, su relación estructura y agencia–, lo que es más que una operación meramente política y pedagógica. Claves en la reconfiguración del sentido y alcance del calificativo en el mundo actual y del pensamiento político social. Se encuentra interesada por “los dilemas de la articulación entre conciencia y experiencia se resolvían en una concepción de lo social que también terminaba por deshacerse del problema de la mediación al barrer las distinciones, so pretexto de que en el proceso efectivamente vivido todo se articula, se integra y se enreda” (Dalmaroni, 2004, p.s/r). La inclusión aparece como un dispositivo de alteración de las modas teóricas desafiando la mecánica de la industria educativa y cultural, evita transportar un nuevo repertorio teórico que, mediante un discurso justo socialmente, audaz e imaginativo, impone nuevas tramas de producción de abyectos de conocimientos. Tradicionalmente, la educación inclusiva producto de la matriz esencialista-individualista que funda su fallo genealógico más evidente –refiero a la travestización lo inclusivo como sustancia de la especial– impone nuevas formas de estigmatización. Un lector crítico de educación inclusiva construye la sugerencia de constitución de un “sujeto crítico ecléctico, móvil, metódicamente revisionista y metodológicamente escéptico” (Dalmaroni, 2004, p.s/r).

Pensar acerca de una posible política de la crítica en materia de educación inclusiva coincide con la teorización que propongo sobre educación inclusiva, esto es, un intento por repensar mediante complejas transposiciones heurísticas, éticas y políticas las formas convencionales de enunciación y praxis de la teoría educativa contemporánea –más bien, una pseudo forma teórica de carácter mimética de lo especial–. La teoría de la educación inclusiva puede actuar, en oportunidades, como un lugar de sanación para muchos colectivos atravesados por el significante de la subalternidad y sus representaciones imbricadas con el conjunto de individualismos-esencialismos imperceptibles incrustados en su política intelectual. Se propone dar respuestas a interrogantes que no han sido abordadas de forma refinada, o bien, no debidamente abordadas por sus comunidades de adherencia y argumentantes. El sentido de la sanación lo empleo en términos de una acción auto-recuperación devenida en la cristalización de un sistema de liberación colectiva que no sólo impone un signo de redefinición de la acción política, sino más bien, un sistema de imbricación entre teoría y praxis que opera por reciprocidad. En efecto, tal como agrega hooks (2019), “la teoría no es intrínsecamente sanadora, liberadora o revolucionaria. Cumple esta función sólo cuando pedimos que lo haga y dirigimos nuestra teorización hacia ese fin” (p.12). La teoría de la educación inclusiva analiza cautelosamente un conjunto de formas sutiles y singulares de pensar la realidad y sus insistencias críticas.

¿Qué nos debe recordar la inclusión? Equívocamente, insiste en un efecto propio de su estructura de conocimiento superficial, que descuida la obligación social real de esta, al insistir en la construcción de un mundo donde todos se encuentren juntos, impone una figuración de diversidad como ideal de asimilación –problema técnico al que aludo en varios trabajos–, forjando un proyecto político y de conocimiento cómplice con las fuerzas de opresión y dominación –asimilación–. Hasta aquí, adopta una estrategia de reproducción imperceptible sobre un corpus de esencialismos-individualismos que vertebran su política intelectual. En efecto, la inclusión es un poderoso mandato político y relacional del cual todos formamos parte desde un corpus de dispositivos de subjetivación singularizante y retóricas visuales corporificadas, debe ofrecernos un examen más allá de la raza, la desigualdad, la discriminación silenciada, la violencia estructural, etc. El problema no es cómo liberarnos de dichas patologías sociales crónicas, sino que, de constituirnos en vigilantes críticos de tales representaciones y tecnologías de regulación de la subjetividad y de nuestro mundo infra-psíquico y material. En este punto, la enseñanza de la educación inclusiva adquiere un énfasis particular, especialmente, en el corpus de condiciones de enunciación y escuchabilidad sobre aquello que se nos dice y cómo respondemos a lo que se nos dice. La enseñanza de la teoría de la educación inclusiva requiere de un singular plan de alfabetización. Tal como indica hooks (2019), la clave en la materialización de la libertad y la transformación reside

en la cristalización de movimientos de alfabetización crítica cuya praxis indague en las imbricaciones de sus cadenas de significantes permitiéndoles legibilizar sus medios de lectura e interpretación.

La alfabetización requerida por la educación inclusiva y sus practicantes, determina cómo vemos lo que vemos, cómo interpretamos lo que oímos, intentando develar lo que cada una de estas formas significa para nuestras vidas. Vista así, la alfabetización es un poderoso dispositivo de descolonización mental, que tiene como propósito develar y subvertir los neoconservadurismos analíticos que condicionan su trama de desarrollo, se interesa por crear representaciones nuevas y emocionantes para experimentar y ver-el-mundo-de-otra-manera.

La inclusión es un mecanismo de lectura del presente marcada por la política, es a su vez, un esfuerzo por pensar una nueva subjetividad capaz de convivir con las continuas transformaciones. Es una estrategia para desafiar a la educación global e imaginar de un modo diferente el pensamiento educativo y su praxis, así como, es la clave para la construcción de una praxis ética y políticamente comprometida con un proyecto más amplio de cambio subjetivo y social.

Si bien, gran parte de los programas de cambio han agotado su función histórica, el deseo por la justicia social y la transformación progresiva, es una de las principales manifestaciones de nuestra conciencia ética que funda el campo de lucha de la inclusión. La inclusión es un campo que opera por transposición de diferentes objetos, métodos, conceptos, teorías, proyectos políticos, compromisos éticos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, territorios, proyectos de conocimientos, etc. Asume una forma novedosa para imaginar de un modo diferente sus formas de producción del conocimiento. Es una fuerza epistemológica subversiva, un itinerario que favorece la heterogénesis, la complejidad y la multiplicidad.

La educación inclusiva, es a su vez, “una pregunta que busca examinar al mismo tiempo las transformaciones que se han producido en el ámbito del saber y de las prácticas intelectuales” (López, 2016, p.2). Es también, un dispositivo que “busca interrogar y cuestionar incansablemente las máquinas representacionales que organizan y normalizan el cuerpo de saberes” (López, 2016, p.3) que delimitan los contornos generales de la educación inclusiva. Asume la búsqueda de categorías que permitan ensamblar una trama argumental mucho más amplia y subversiva en torno sus objetivos de lucha. La crítica cultural es un territorio interseccional nómada que opera mediante una figuración zig-zag cuya función consiste en “descentrar los cánones y ampliar los corpus que la cultura humanística mantenía estrechamente vigilados bajo el régimen de la distinción” (Richard, 2013, p.138). La crítica cultural que asume el campo de investigación es una crítica de oposición-transformacional creativa, cuya fuerza devela un problema eminentemente político.

La crítica cultural coincide con el campo epistemológico de la inclusión al forjar un terreno (tras)relacional por mutación/transposición, cuya articulación deviene en un

[...] diálogo productivo y vital con diversas tradiciones de pensamiento y el modo en que ese diálogo diagrama, determina y conmueve las especificidades de los campos intelectuales. En ese sentido, la crítica cultural demanda, sobre todo, un contacto entre disciplinas (historia, sociología, artes visuales, literatura, cine, nuevos medios) y tradiciones teóricas, permitiendo abrir en ellas todo lo que en su tradición impide “las mutaciones, los engendros, la monstruosidad, la metamorfosis” (Valderrama y De Mussy, 2010, p.31).

La acción copulativa que traza la imbricación entre educación inclusiva y crítica cultural reside en la configuración de un acto y deseo crítico que promociona un nuevo escenario de mundos de posibles, acción clave en la comprensión teórico-política de lo inclusivo, imagina nuevas perspectivas de pensamiento y ensaya otras claves de interpretación de los ámbitos de problematización del presente.

La inclusión en sí misma describe su función a través de la noción de mundos figurados, es decir, una unidad relacional en la que se “invocan, animan, contestan y decretan mediante artefactos, actividades e identidades de la práctica” (Street, 2008, p.7), cuya materialidad insiste en el reconocimiento de los elementos que hacen posible su alcance en las tramas del mundo actual. “La cultura escrita es un complejo de prácticas de lenguaje incrustado en las complejidades de la vida social y no una variable independiente, aislada de otros factores económicos, políticos, sociales y culturales” (Kalman, 2018, p.46). Mi interés investigador en los circuitos de funcionamiento de las prácticas letradas y de la cultura escrita asume el reto de explorar cuáles son las formas de relacionamiento e imbricación de estas con los diversos sistemas y estructuras del mundo. Este reto nos obliga a revisar las modalidades y matrices de alfabetización universal devenidas según Scribner (1988) en el fortalecimiento social y subjetivo de capacidades que enaltecen intelectual y moralmente a los usuarios de una determinada lengua. A esto denominaré, el remante de orden regenerativo y performativo del colonialismo e imperialismo cultural. La alfabetización es una “herramienta de emancipación, es un punto de vista que insiste en el uso de la lectura y escritura como medio para entender las relaciones sociales que constituyen el mundo social (Kalman, 2018, p.48); coincidiendo en este punto con la filosofía de la liberación y la teoría freiriana. Sobre esta última rescatamos la capacidad de “enseñar a otros a entender las relaciones de poder de su mundo, cómo participar en ellas y, sobre todo, cómo transformarlas por medio de acción social y política” (Kalman, 2018, p.48).

Literacidades críticas y ontología del presente

En este apartado intento explorar la configuración del concepto de literacidades críticas que propuse en el epílogo titulado: “La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión”, publicado en el marco del libro coordinado y compilado por Concepción López-Andrada, directora del Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro”² de CELEI.

Desde una perspectiva foucaultiana, los Nuevos Estudios de Literacidad asumen que la lectura es un dispositivo de acción e intervención cultural configurada en el marco de un conjunto de formaciones sociales e ideológicas específicas, en otras palabras, mediante operatorias particulares del poder. Todo ello, condiciona el funcionamiento de las prácticas letradas. Coincide con la región dedicada a la corriente discursiva francesa desarrollada por Pêcheux (1975) y Orlandi (2012), ciertamente, existen muchas maneras de estudiar la lectura –actividad hermenéutica–, el propósito central de los Nuevos Estudios de Literacidad se convierte en una excedencia disciplinaria a lo planteado históricamente por la corriente psicologista de la lectura, se propone abordar la lectura en tanto fenómeno político-cultural, centra su actividad en la intersección de análisis entre una amplia variedad de campos de investigación, proyectos de conocimientos y estrategias de análisis, así como, discursos letrados, agencias culturales y estructuras de poder que participan en la cristalización de un amplio espectro de modalidades de alfabetización. Comparte con la corriente discursiva francesa el entendimiento que reconoce en la lectura un sistema de mediación entre cada singularidad, subjetividad y comunidad interpretativa y la realidad social, política y cultural en la que está aconteciendo, fomenta “la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

De acuerdo con lo anterior, la lectura no reduce su campo de actividad a la interacción con un conjunto de signos, sino que trabaja para intervenir en el mundo, construyendo y legitimando singulares formas de producción de sentido como agentes pertenecientes a una determinada comunidad. Los Nuevos Estudios de Literacidad conciben al hombre en su historia,

[...] articulan de un modo particular los conocimientos del campo de las Ciencias Sociales con los de dominio de la Lingüística. Esa articulación, fundándose en una reflexión sobre la historia de la epistemología y de la filosofía del conocimiento empírico, busca la transformación de la práctica

² Espacio académico dedicado a la obra de Emilia Ferreiro.

de las ciencias sociales y también la de los estudios del lenguaje (Orlandi, 2012, p.22).

En esta perspectiva, la lectura se convierte en un objeto sensible, socio-histórico y socio-político, concibe las prácticas letradas como un espacio materializado por la ideología y por relaciones del poder, trabaja en la articulación lengua-discurso-ideología.

Al concebirse como un dispositivo escultórico y de intervención en el mundo, deviene en un mecanismo de producción de sentidos, asume que el lector-ciudadano es agente interpelado por la ideología, operatoria mediante la cual alcanza sentido. La lectura deviene en una materialidad simbólica significativa. En la circunscripción intelectual designada por los Nuevos Estudios de Literacidad, la lectura es el producto de complejas mediaciones entre el entorno, la cultura y el carácter situacional de su operación, su ensamblaje intelectual opera en los intersticios de campos y proyectos de conocimientos, tales como, la etnografía de la lectura, la educación social y la alfabetización situada, etc., en ella, cada texto se encuentra sociopolíticamente localizado. Una de las preocupaciones más significativas que comparto en este trabajo con los Nuevos Estudios de Literacidad, reside en la necesidad de explorar cómo cada comunidad interpretativa desarrolla singulares mecanismos de alfabetización y unos determinados marcos de valores que orientan su intervención en el sistema-mundo, delimitando modalidades específicas de configuración y acceso a la cultura letrada. La etnografía de la lectura no se reduce exclusivamente a la configuración de los espacios –lugares, no-lugares– en los que se lleva a cabo la tarea de leer, y, más concretamente, el dominio de las prácticas letradas, atiende, más bien, a los ejes de funcionamiento de la agencia cultural y política de cada comunidad interpretativa.

Los Nuevos Estudios de Literacidad ofrecen una red de análisis que permiten cartografiar la proliferación de esencialismos de diversa naturaleza en la configuración de las prácticas letradas. Recurriendo a la contribución de la *metodología de conciencia opositora* elaborada por Sandoval (2001) y la *corriente interseccional* (Hill Collins, 2012), la lectura deviene en un dispositivo de cruce de límites transformadores permanentes a favor de la transformación social. En efecto, fomenta la indagación situada acerca de los mecanismos de actuación de las estructuras educativas, sociales y culturales que dan lugar a configuraciones espaciales de la exclusión, la opresión y la dominación, preferentemente. La metodología de conciencia opositora como estrategia analítica, inaugura una *conciencia opositora diferencial*, una forma de *ideología-praxis* que se resiste al conjunto de categorías reduccionistas y binarias que sustentan la gramática analítica de los procesos de resistencias, relegamientos, exclusiones y frenos al auto-desarrollo en materia de educación lectora y justicia social. Su potencialidad

analítica ofrece una comprensión compleja acerca de las configuraciones de la consciencia contemporánea.

La literacidad inaugura nuevas posibilidades analíticas y metodológicas, proporcionando un marco que propende a la investigación de las prácticas letradas en contextos socioculturales y políticos específicos. Se convierten en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción política. Me interesa en esta oportunidad, emplear el concepto en plural, a objeto de contribuir a sistematizar un marco analítico capaz de descentrar los modos cognitivos dominantes implicados en su ejercicio, atraviesa y nutre campos de orden histórico, social, político, cultural, etc. Concebida así, se convierte en un dispositivo de intermediación heurística que devela una poderosa praxis situada regulada por un conjunto de disposiciones internas que trazan el funcionamiento de una formación social específica. En otras palabras, las modalidades de regulación de dicha formación inciden en los modos de configuración de sentido y ejercicio de las prácticas letradas. A su vez, coincido con Gee (2015) respecto que, las modalidades de interacción con la cultura y sus diversos formatos se encuentran mediadas por un conjunto de valores y prácticas, denota una articulación micropolítica³ por naturaleza. Obedece a una configuración molecular. Cada comunidad traza una singular ingeniería de eventos letrados o procesos de interacción entre los ciudadanos-lectores, las gramáticas de culturización y sus ejes de configuración de sus dispositivos analíticos e intervención cultural y política, etc. Todo ello, reafirma la co-existencia y co-presencialidad de una multiplicidad de culturas letradas con efectos y alcances diferentes en los más diversos ejes de la sociedad. Interesa relevar en esta oportunidad la literacidad como praxis discursiva, interés analítico que inscribe su fuerza en los planteamientos de la performatividad del lenguaje, es decir, la capacidad de cada persona para usar la lengua en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo. Atiende al relacionamiento que existe entre lectura, prácticas discursivas e identidad.

La ontología del presente constituye otra tarea crítica que enfrenta la educación inclusiva, en parte, crea una figuración ontológica del tiempo actual, empresa que recupera la interrogante kantiana referida a qué somos en este instante, coordinadas espacio-temporales evanescentes, cuya estructura profunda de regulación asume el reto de ofrecer un diagnóstico específico sobre la coyuntura política, cultural, social y educativa. En este punto, las formas interpretativas de la educación inclusiva ponen en evidencia sus limitaciones. La ontología del presente en tanto actividad analítica persigue desestabilizar para contra-argumentar sobre la función de los mapas cognitivos que inciden en la configuración de los sujetos educativos, los

³ Aquí la micropolítica no es de cualquier tipo.

[...] que deben ser indagados en sus condiciones de emergencia y de conservación en una determinada época o cultura, mas también en su propia contingencia, de tal modo que sea posible superar todas aquellas formas de sumisión o de exclusión a las que, como sujetos, hoy por hoy estamos expuestos (Corona, 2018, p.320).

La trama heurística de la educación inclusiva al trabajar en la construcción de un saber propio del presente, debe ser capaz de ofrecer un comentario sobre las condiciones generales que fuerzan los dispositivos de pensamiento de una época. La singularidad epistemológica de la educación inclusiva es un complejo sistema de pensamiento sobre las coordenadas de constitución del encuadre cultural que nos toca vivir.

Mi interés de investigación en la ontología crítica del presente aplicado al contexto de la alfabetización y de las prácticas letradas en clave de justicia social e inclusión, nos enfrenta a la pregunta por las coordenadas de constitución sobre otros-modos-de-ser, existir, pensar, actuar, leer, performar e intervenir en las diversas estructuras del sistema-mundo. A tal efecto, observo fértil

[...] explorar los límites contingentes e inmanentes de una subjetividad producida como campo delimitado de las posibilidades de acción desde regímenes reglados de saber que funcionan como herramienta estratégica de técnicas gubernamentales que incluyen técnicas de gobierno de sí y de otros. Esta relación entre poder y sujeto moral adquiere la forma histórica de un sistema de reflexividad susceptible de inteligibilidad cuando se señalan los modos como un sujeto se liga a una verdad que constituye su forma de ser y de actuar (Perea, 2011, p.213).

Un elemento de alta intensidad crítica describe las configuraciones de una geometría ficcional en las tramas de regulación del derecho a la lectura, analítica que nos invita a reconocer las limitaciones impuestas a los lectores-ciudadanos por cada uno de los dispositivos de articulación de las prácticas letradas y de la cultura escrita, que sin duda alguna, son el resultado de relaciones históricas específicas. Una práctica letrada en clave inclusiva comparte la insistencia intelectual y política de Ocampo (2016) respecto de la configuración de un espacio otro al que este autor denomina espacio heterotópico, es decir, un espacio completamente nuevo, un lugar y una geografía material y subjetiva-otra, unidad relacional intensamente creativa que materializa nuevas realidades entre sujetos y prácticas lectoras y escriturales. Esta espacialidad fuera-de-ser insta nuevas relaciones entre lector, sistema-mundo, matrices de participación, espacialidades letradas, eventos letrados, materializando nuevas coordenadas de alfabetización. Las prácticas letradas en clave inclusiva y de justicia social han de interrogarse acerca de los modos de existencia de sus lectores y acontecimientos de lectura a través de dichos calificativos. A través de la ontología crítica del presente insistimos en la tarea de pensar-de-otro-modo la lectura, los ejes de articulación de las prácticas letradas y de

la cultura escrita, así como, de sus modalidades de intervención/participación en el sistema-mundo. Interesa además, explorar las posibilidades de acción/alteratividad de la lectura en el mundo actual. En suma, la ontología crítica del presente es una herramienta para interrogar los regímenes de verdad que sustentan las matrices de letramientos heredados por el eurocentrismo y la gramática geopolítica occidentalocéntrica.

Otro aspecto relevante para examinar los desarrollos de las prácticas letradas en clave de justicia e inclusión, es la noción de heterotopología propuesta por Foucault (1967), inaugurando la orgánica de un espacio otro, un lugar diferente, una unidad relacional fuera-de-serie. Una zona imaginaria, audaz, (in)material e (inter)subjetiva de orden utópica pero realista en sus finalidades y regulaciones. Utópica en el buen sentido de la palabra, en su unidad de sintaxis dislocadora es productora de otras imaginaciones y figuraciones de alteración de lo conocido. Ambas categorías actúan en términos de vector de contra-enunciación y contraposición heurístico-política.

La reconocimiento del dominio de la educación lectora asume “necesario entender este término lo más cerca de su etimología: las cosas están ahí “acostadas”, “puestas”, “dispuestas” en sitios a tal punto diferentes que es imposible encontrarles un lugar de acogimiento, definir más allá unas de otras un lugar común” (Foucault, 2003, p.3). Lo heterotópico constituyen unidades relacionales de contra-emplazamiento, una fuerza de intervención en los espacios legitimados por las formas de educacionismo lector y literario; es una modalidad, estructura y morfología de escolarización fuera de todo lugar. La heterotopía es clave en la consolidación de matrices de participación y estructuras educativas y culturales en el marco de la inclusión, “establece la existencia real en una sociedad específica de espacios diferentes que sirven como refuerzo y salida a los emplazamientos constituidos por los dispositivos” (Perea, 2011, p.221). La escolarización en el contexto de la educación inclusiva sigue el principio de heterotopología, es decir, apela al rescate de la singularidad, la legitimidad de lo otro y de la contra-efectuación y contra-enunciación. Todo esto, forja una *heterotopía de la desviación*, lo que en su sentido más literal clama por la alteración del orden dado, de lo habitual y lo convencional o simplemente, lo conocido. De esta aleación emergen los regímenes de visibilidad, semiotización y enunciación. En suma, es una modalidad de transgresión. La ontología crítica del presente es clave en la examinación de los mecanismos que limitan la acción de intervención de los sujetos en el sistema-mundo.

Lectores-otros y tramas de singularización subjetivante⁴

Si la política ontológica de la educación inclusiva ratifica un componente semiótico-político de 'lo menor' cuya materialidad es el sujeto singular múltiple, que construye una trama única de singularización subjetivante, una modalidad de apropiación de su ser, de su potencia, de su inmensidad y diferencialidad, entonces, toda trama de subjetividad es polifónica, multifacética y descentrada, son estas características las que me llevan a afirmar que, la producción de la subjetividad es un acto de singularización del sujeto. Las causas de regulación de la subjetividad no son estáticas ni univocas, más bien, inscriben su fuerza en el amplio acto de múltiples causalidades, espacialidades e interacciones. A juicio de Guattari (1992) existirían

[...] por lo menos tres órdenes de problemas nos incitan a extender la definición de la subjetividad, superando la oposición clásica entre sujeto individual y sociedad, y por ello mismo a revisar los modelos de Inconsciente actualmente en curso: la irrupción de los factores subjetivos en el primer plano de la actualidad, el desarrollo masivo de las producciones maquínicas de subjetividad y, en último lugar, la reciente acentuación de aspectos etológicos y ecológicos relativos a la subjetividad humana (p.12).

La educación inclusiva no está escindida de cada una de las tensiones descritas por Guattari (1992), más bien, su centro crítico se encuentra articulado por la performatividad de las reivindicaciones de la singularidad subjetiva. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, asume una actividad desterritorializadora de la subjetividad dominante y sus remanentes neoconservadores, desafiando a la subjetividad del capitalismo y de las herencias convertidas en errancias legadas por el colonialismo y su forma de co-presencialidad en el mundo contemporáneo. Si la educación inclusiva ratifica una política ontológica de lo menor, es decir, propia de la revolución molecular o de las minorías que son mayorías en el mundo, su centro crítico emerge desde la multiplicidad –pues, todos sus conceptos son articulados en lo político y en lo epistémico–, asume la necesidad de redefinir los componentes de producción de la subjetividad a partir de la heterogeneidad, reafirmando así, una naturaleza heterogenética y polifónica. Agrega Guattari (1992), “una dialéctica entre los "afectos compartibles" y los "afectos no compartibles" estructura las fases emergentes de la subjetividad. Subjetividad en estado naciente que no cesará de reaparecer en el sueño, el delirio, la exaltación creadora o el sentimiento amoroso” (p.17). La educación inclusiva no remodela la subjetividad, construye otros modos aun impensados y no reconocidos, no aptos a los estados de consciencia del ser humano que habita el tiempo presente mientras escribo estas líneas. Lo inclusivo es un dispositivo de construcción de complejos de subjetivación, esto es, una trama de

⁴ Sintagma que nos reconecta con lo propio de la educación inclusiva.

regulación subjetiva integrada e informada por intercambios múltiples inaugurando nuevas modalidades de subjetivación que pretenden la consolidación de una relación auténtica con el Otro, una real coordinada de alteridad atenta a la singularidad de los acontecimientos, etc.

Este tipo de subjetividad devela un aspecto definicional próximo a la figuración de autopoiesis, algo completamente nuevo, alterativo y desconocido a nuestros sentires y actuares; un “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva” (Guattari, 1992, p.20). Esto me lleva a recuperar una pregunta e interés que mencioné en el prólogo del libro titulado: “Prácticas letradas en clave interseccional y post-colonial: por el derecho la diferencia y a la ciudadanía cultural”, publicado por el Fondo Editorial CELEI-UCSH, que coordiné en conjunto con Ricardo Sánchez Lara de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), referido a los *territorios psíquicos de la educación inclusiva*.

En este punto quisiera focalizar la discusión en torno a los significantes que adopta o mejor dicho podría adoptar la noción de colectivo. Si bien, en varios trabajos he dejado claro que no estoy a favor de los significantes homogéneos y universalistas que encarnan algunas luchas y propuestas significadas como colectivas. Para mí lo colectivo alberga una naturaleza a-centrada, regulada por la fuerza afectiva, pasional, subjetiva y relacional de la multiplicidad, esto será la única forma de evitar travestir el significado de lo colectivo como forma asimilatoria de lo universal en bloque y adiestrador de las singularidades múltiples. Concebido así,

[...] el término "colectivo" ha de entenderse aquí en el sentido de una multiplicidad que se despliega a la vez más allá del individuo, del lado del socius, y más acá de la persona, del lado de intensidades preverbales tributarias de una lógica de los afectos más que de una lógica de conjuntos bien circunscritos (Guattari, 1992, p.20).

La producción de la subjetividad, particularmente, sus dispositivos de producción, desde hace ya un tiempo significativo, han comenzado a ocupar un lugar central y relevante entre mis pasiones intelectuales y objetos de trabajo. Quisiera señalar que, mi interés investigador en los dispositivos de producción de la subjetividad surge del encuentro con la obra de Guattari y Rolnik, especialmente, al observar que la inclusión como fenómeno estructural y micropráctico que opera en la materialidad de las pasiones, relacionamiento y tramas de interacción entre las personas, actúa en términos de lazo entre ambas fuerzas, produciendo una nueva trama de subjetividad y modos de relacionamiento que hoy no han sido pensados. Es en este orden de preocupaciones que intentaré aglutinar algunos aspectos

relevantes para producir una figuración posible entorno a estos dos puntos contingentes y dilemáticos.

La subjetividad es algo producido de forma estructural, colectiva, institucional, personal y, en gran medida, modelado por las tramas de regulación de la cotidianeidad. Toda interacción con el mundo engendra formas de producción/regulación de la subjetividad. Sus mecanismos de producción no son fijos, sino que son dinámicos, abiertos, móviles y azarosos. Lo que me interesa de estos es la intersección que traccionan en la afectación de determinados fenómenos como la dominación, la violencia estructural, la desigualdad, la opresión, la discriminación silenciada, entre otras, en el mundo psíquico de las personas. Para Guattari (1992) “los diferentes registros semióticos que concurren a engendrar subjetividad no mantienen relaciones jerárquicas obligadas, establecidas de una vez para siempre” (p.11). Comparto la necesidad de “forjar una concepción más transversalista de la subjetividad, que permita responder a la vez de sus colisiones territorializadas idiosincrásicas (Territorios existenciales) y de sus aperturas a sistemas de valor (Universos incorporales) con implicaciones sociales y culturales” (Guattari, 1992, p.14).

Una ontología de la educación inclusiva no solo toma distancia de la matriz esencialista-individualista de carácter humanista y sustancialista que ha estructurado las gramáticas y múltiples modalidades de existencia del ser. Más que adoptar aquí, una posición anti-humanista, necesitamos inscribir la fuerza del ser en una trama ontológica de corte materialista, esta, reconoce que el sujeto no es solo el resultado de las formas de funcionamiento del inconsciente, sino que, es fuertemente regulado por el tipo de interacciones sociales, culturales y políticas. Agrega Guattari (1992), “la polifonía de los modos de subjetivación corresponde, en efecto, a una multiplicidad de maneras de "vencer al tiempo". Otras rítmicas se ven así llevadas a hacer cristalizar conformaciones existenciales que ellas encarnan y singularizan” (p.28).

Nuevamente aquí, retorna la pregunta por los ‘territorios psíquicos’ y los ‘territorios existenciales’ de los sujetos en el campo de lo inclusivo. Los territorios existenciales son claves en la articulación de las prácticas letradas, especialmente, porque el ejercicio el derecho lector incardina una materialidad que está dada por ritmos, rituales, lenguajes, mascaradas y modalidades de co-presencialidad en las múltiples estructuras del sistema-mundo. Hablamos aquí, acerca de los afectos masivos, usos pasionales compartidos. La educación inclusiva trabaja en la desterritorialización de los territorios existenciales. Es esto, lo que funda mi interés en la recomposición de nuevas estructuras y coordinadas espacio-temporales implicada en la reconocimiento de la educación lectora. En esta proyección, desaparece la concepción de tiempo único, fijo, estable, una frecuencia normalizadora, una táctica de la modernidad

materializada en un tiempo capitalístico, una modalidad monocrónica que legitima formas existenciales muy relativas unas de otras, sin lograr capturar lo más inextricable del ser y de su multiplicidad.

La producción de la subjetividad a través de la lectura devela un marcado carácter polifónico, influida por una fascinación perceptiva e imaginativa proporcionada por el texto y las estructuras de mediación que de él se desprenden. En esta captura la identidad, las pulsiones deseantes y otras formas de lo infra-psíquico, cuyos “componentes conservan su heterogeneidad, pero no obstante son captados por un ritornelo que fija el Territorio existencial del yo” (Guattari, 1992, p.30). Cada territorio existencial del yo juega un papel relevante en la comprensión de las fuerzas definitorias de la subjetividad, posibilita el destrabamiento de los aparatos universales o matemas como sostendrá Guattari (1992), ya que su comprensión forja una constelación dinámica de producción. Las prácticas letradas y sus territorios psíquicos son el resultado de la constelación de múltiples universos de subjetivación singularizante. La subjetividad siempre acontece en un impulso creador, toda acción letrada lleva implícito este supuesto, un “instante creador, como haecceidad, y escapan al tiempo discursivo; son como focos de eternidad anidados entre los instantes” (Guattari, 1992, p.30-31).

La relación lectura y producción de la subjetividad acontece mediante la producción de líneas de virtualidad abierta, cuyo eje de movilidad se inspira en la noción de puntos de emergencia y acontecimientos, ambas fuerzas de irrupción en la experiencia sensible de quien lee y de quien produce el texto. Tanto autor como lector son quienes performan y producen el texto. La singularidad establece nuevos puntos de contacto entre los sujetos, emergiendo así, la necesidad analítica de estudiar los contenidos semióticos y ónticos de la singularidad. La lectura crea una trama poético-existencial.

La escritura en este caso es una forma enunciativa del creador, posee la capacidad de producir singulares modalidades de subjetivación y desubjetivación a partir de su experiencia en el mundo y en el entramado cultural. Aquello que llamamos lector es aquello que se construye a mitad de camino entre la experiencia y la fuerza de los acontecimientos que cruzan sus procesos de biografización.

Micropolítica de la lectura: la cuestión del deseo

La pregunta por las configuraciones de la micropolítica de la lectura constituye otra de mis pasiones intelectuales. En 2017 con motivo de una conferencia que tenía que impartir por invitación en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, me propuse desarrollar el sintagma heurístico-político ‘micropolítica de la lectura’, el que, en su momento, se inspiró, en buena parte, en los desarrollos que desde el

Observatorio de Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia – “Emilia Ferreiro” de CELEI, veníamos articulando en materia de interseccionalidad y derecho a la lectura, junto a Concepción López-Andrada.

Para Guattari y Rolnik (2006) el terreno de la micropolítica es la producción del deseo, específicamente, una pragmática de la producción del deseo, en ella se albergan otros agenciamientos, procesos deseantes, formas de relación e interacción con la materialidad de la lectura y sus tramas de singularización, incluye la emergencia de otros procesos semióticos. La micropolítica de la lectura necesita de procesos analíticos que den cuenta de las formaciones inconscientes del lector y de sus incidencias en las prácticas letradas, lo que en el contexto epistémico y pragmático de la educación inclusiva nos ubica en el punto de análisis de las mutaciones de la moléculas, es decir, de las minorías y sus formas de relacionamiento social, política y cultural. Esta preocupación cuestiona los modos legitimados de concebir las prácticas letradas, en otras palabras, sugiere un análisis acerca de los modos de subjetivación que proliferan de la intersección ‘lectura e inclusión’. La lectura es siempre un espacio de mutación subjetiva.

Un punto de análisis caliente en la comprensión de la micropolítica de la lectura consiste en explorar las configuraciones del deseo a escala singular y colectiva –esta última concebida como un todo fractal, integrado por fragmentos regulados por una fuerza heterogenética, una espacialidad variante y de singularidades múltiples–, reafirma una de las pulsiones más fuertes de lo inclusivo, esto es, un campo de mutaciones que genera un nuevo tipo de mutación. Lo que necesitan las prácticas letradas es la constitución de un dispositivo capaz de albergar una nueva forma analítica de la cultura y de los sistemas-mundo.

Otra característica de las prácticas letradas en clave inclusiva y para la justicia social consiste en promover información relevante en las formaciones colectivas del deseo, es este vínculo lo que define y conecta a las categorías de inclusión, justicia y lectura a través de la noción de fuerza creativo-compleja de irrupción en el mundo. El estudio de la educación inclusiva y la justicia social demanda una comprensión situada en torno a lo que Guattari y Rolnik (2006) denominan formaciones colectivas del deseo, yo agregaría, del mundo actual. Disfruto mucho más entendiendo al sintagma educación inclusiva como un dispositivo de producción creadora, cuya fuerza disloca la trama de regulaciones semióticas corporificadas que este campo erróneamente, producto de la travestización de la educación especial ha impulsado, las que son, mayoritariamente, opuestas a los regímenes visuales impulsados por esta estructura de conocimiento. En efecto, toda estructura de conocimiento –falsificada, mixta y auténtica– se encuentra regulada por un objeto, por conceptos que permiten recuperar la situacionalidad y especificidad de

la forma, contenido y contexto de este, así como, por una trama de semiotizaciones que se desprenden del mismo.

Un problema clave del actual discurso de lo inclusivo refiere a los dispositivos de producción semióticas corporificas, es esta producción la que limita la proliferación de otros marcos ontológicos para recuperar las condiciones de diferencialidad⁵ del ser. Observo así, un proceso de práctica cognitiva entre el objeto de lo inclusivo –erróneamente ensamblado a través de categorías que distorsionan la comprensión de su objeto– y las modalidades semiológicas legitimadas y los códigos de legibilidad del sujeto. En gran medida, es esta una de las obstrucciones más significativas en la comprensión del calificativo inclusiva, sus significantes validados por el *mainstream* conducen a sistemas de interpretación y codificación vacíos que insisten en la imposición de “elementos legales, reglas, reglamentaciones y algunas redundancias dominantes” (Guattari y Rolnik, 2006, p.276).

En este contexto, la lectura como arma de alteratividad y performatividad nos conduce a intervenir en las coordenadas definitorias de su sintagmática, es por ello, que la inclusión enfrenta el desafío de consolidar un campo argumentativo para funcionar por fuera del registro signifiante de sus ideas heredadas y compuestas por una estructura de conocimiento y un ensamblaje heurístico erróneo desde la fundación del campo. ¿Cómo pensar la fuerza e inscribir el funcionamiento del calificativo inclusivo por fuera del registro signifiante instituido? La inclusión, así como, los diversos formatos del poder, poseen la capacidad de intervenir en la propia sintagmática de elaboración de la subjetivación inconsciente. Este punto, nos lleva a superar la mecánica y la sintaxis de oposición polar que, a su vez, sustenta una analítica binarista de carácter ciega para explorar las formaciones y regulaciones del proceso de inclusión y exclusión, cuyo halo de inteligibilidad se sustenta en una analítica que no logra describir la profundidad de las operatorias de dichos procesos. En superación a esto, propongo un enfoque relacional de orden multinivel y dinámico aplicado al estudio de las desigualdades, visión que supera la dialéctica de sus objetos de análisis –propiedad de la trama dialéctica hegeliana– en reemplazo de una operación dialectal de carácter inquieta.

El análisis vigente de las desigualdades nos conduce a una interpretación reduccionista. Para ello es necesario reconocer que cada uno de estos funciona de forma diferente según el registro social, material y simbólico, es esto, lo que me lleva a afirmar que cada expresión del poder posee una naturaleza performativa y regenerativa. Un análisis sobre la desigualdad ha de considerar los diferentes universos considerados de afectación. En este sentido la inclusión se orienta a la

⁵ Atributos que describen la potencia del ser y sus múltiples modos de existencia.

“construcción de nuevos territorios y de otras maneras de sentir las cosas” (Guattari y Rolnik, 2006, p.277).

Otro punto a considerar es la materialización de la analítica denominada enfoque relacional aplicado al estudio de las desigualdades y las diversas formas de opresión que atraviesan de manera multinivel la experiencia subjetiva de diversos grupos de personas de la sociedad. Esto nos permitirá entender la materialidad de las desigualdades que configuran la experiencia de múltiples colectivos en su paso por las estructuras de escolarización. Otro aspecto a considerar, consiste en estudiar el funcionamiento de las estructuras escolares y el tipo de articulación que estas tienen en la producción de obstáculos complejos que afectan de forma dinámica a diversos estudiantes. La educación inclusiva debe ofrecer un análisis sobre las problemáticas de las minorías –mayorías en el mundo/sujetos de la zona del no-ser– las que se resisten a la captura silenciosa e imperceptible de la subjetividad dominante legitimada por las estructuras escolares.

Lectura y territorios del deseo

Otro aspecto medular en la comprensión micropolítica de la lectura –análisis profundo de los efectos del poder y de las alianzas que determinados proyectos de conocimiento establecen con la desigualdad– consiste en explorar los territorios psíquicos y del deseo de la lectura, de la justicia y de la inclusión, evitando de este modo, imponer un análisis del deseo de corte universal y serial. Sus argumentos vigentes no logran capturar mediante coordenadas de alteridad al Otro para su liberación, es una táctica de apertura de territorios cerrados y obturaciones de procesos de singularización, trabaja para lograr la “apropiación de lo otro, apropiación de la imagen del otro, apropiación del cuerpo del otro, del devenir del otro, del sentir del otro” (Guattari y Rolnik, 2006, p.327). Otra característica heurístico-política de la educación inclusiva produce un nuevo estilo de subjetividad y modos de relacionamiento devenidos en la cristalización de un nuevo orden de sensibilidad singular, personal, política, cultural y pedagógica. En suma, otro orden político y social materializado en la concepción de educación, el ser humano, el desarrollo político y económico, etc. La inclusión y la justicia social se convierten en formas micropolíticas y corpo-políticas específicas.

Los territorios psíquicos de la inclusión y la lectura configuran una singular micropolítica de la subjetividad con sentidos, usos y aplicaciones. En este punto cabría recuperar que, en gran parte, el discurso *mainstream* sobre inclusión actúa en términos de promoción de un amplio espectro de sujetos atravesados por la vulnerabilidad en su sentido restringido, hecho que nos invita a cuestionar la trama argumental acerca del tipo de argumentos que moralmente o no, se propone

legitimar y poner en circulación en las estructuras del sistema-mundo. La fuerza de la educación inclusiva asume que,

[...] la cuestión de la construcción de expresión, de la construcción maquina —que cambia los hechos, que los actualiza, que impulsa nuevas referencias, nuevos universos— es inseparable de la cuestión de los territorios o de los «cuerpos sin órganos» sobre los cuales se inscriben, se marcan, se encarnan los devenires maquina, los procesos incorporales (Guattari y Rolnik, 2006, p.328).

La inclusión inventa otra relación y otros modos de relacionamiento, es una invitación a salir de los modos de subjetivación históricamente instituidos que, en el terreno de lo educativo, devienen en acciones normativas y neoconservaduristas afectando al papel que desempeñan diversas teorías y explicaciones, especialmente, de orden psicológicas. Este campo de tensionalidad nos inscribe en la función descubridora y alterativa que supone el *devenir-inclusión* convirtiéndose así en la única condición rectora en el desarrollo de la sociedad emancipada, en oposición a las

[...] nuevas formas de subjetividad, también pueden afirmarse en su vocación de administrar la sociedad, de inventar un nuevo orden social, sin que para eso tengan que guiarse por esos valores falocráticos, competitivos, brutales, etc. Pueden expresarse por medio de sus propios devenires del deseo (Guattari y Rolnik, 2006, p.329).

Disfruto mucho más experimentando la fuerza de la inclusión en términos de dispositivo y/o vector de desterritorialización de las modalidades de funcionamiento del mundo contemporáneo, es algo que se inventa cada día, es una fuerza en permanente movimiento. La inclusión es, en sí misma, una fuerza de alteración y creación intensamente fluctuante, una peculiar modalidad de agenciamiento de enunciación.

La pregunta por los territorios del deseo y la conformación de prácticas letradas en el marco de la educación inclusiva encarna la pregunta por el devenir molecular. Emerge aquí, una advertencia: la subjetividad no es factible de ser totalizada en la figuración del ego, sostendrán Guattari y Rolnik (2006). La subjetividad es producida, amalgamada y moldeada por el dominio de lo social, en este punto, podríamos sostener que la lectura se convierte en un agenciamiento de subjetivación y en un poderoso mecanismo que performa y deforma al mundo y al lector. Agregan Guattari y Rolnik (2006) que, “no por eso deja de ser verdad que los procesos de subjetivación son fundamentalmente descentrados en relación con la individuación” (p.46). La relación subjetividad y lectura se cristaliza mediante diversos componentes de subjetivación aconteciendo en el propio ser y en sus modalidades de relacionamiento con el sistema-mundo. La lectura es una táctica

adyacente a múltiples modalidades de agenciamientos socio-políticos, al decir de Guattari y Rolnik (2006), esta, gesta las “bases una micropolítica de transformación molecular pasa por un cuestionamiento radical de esas nociones de individuo, como referente general de los procesos de subjetivación” (p.47).

La lectura posee la peculiaridad de entañar modos de individuación de la subjetividad –punto clave en la constitución de sus territorios psíquicos– su campo de acción no es solo el cultural, sino que, la inmensidad de los procesos materiales y sociales donde acontecen sus modos de agenciamientos. El lector reafirma una posición de consumidor de subjetividad a través de su interacción con el texto –el que sea dicho de paso, es considerado como un agente social–. ¿Qué es lo que hace al lector consumidor de subjetividad? Un primer aspecto a destacar, consiste en relevar la interacción con determinadas formas de afectividad, sensibilidad, relacionamientos, historias de vida, sentimientos, tramas biográficas, estableciendo adherencias y aleaciones particulares con sus locus de enunciación e interactividad con las diversas estructuras del sistema-mundo.

La educación lectora en clave de justicia social e inclusión inventa coordenadas y modalidades otras de relacionamientos con la proliferación de nuevos objetos específicos, promoviendo una nueva percepción de los procesos de alfabetización. Esta trama emergente modeliza las articulaciones de la cultura escrita y de las estructuras letradas impactado en la subjetividad de sus usuarios. Este punto amerita una advertencia preliminar: las prácticas letradas y los ejes de configuración de la cultura escrita producen singulares agenciamientos colectivos de subjetivación, son vectores “esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares” (Guattari y Rolnik, 2006, p.48). Sobre este particular, insisten los autores señalando que,

[...] el modo por el cual los individuos viven esa subjetividad oscila entre dos extremos: una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. Si aceptamos esa hipótesis, vemos que va más allá de la circunscripción de los antagonismos sociales a los campos económicos y políticos, la circunscripción del objeto a la lucha por la reapropiación de los medios de producción o de los medios de expresión política. Es preciso entrar en el campo de la economía subjetiva y no restringirse al de la economía política (Guattari y Rolnik, 2006, p.48).

La pregunta por la fuerza reconocitiva de la educación inclusiva nos lleva a la pregunta por la estrategia de producción de la subjetividad en clave otra. Comparto en cierta medida, la advertencia de Guattari y Rolnik (2006) respecto que, dichos modos de enunciación, de corporeización y de subjetividad requieren de

[...] una concepción que no tenga nada que ver con postular instancias intrapsíquicas o de individuación (como en las teorías del ego), ni instancias de modelización de semióticas icónicas (como encontramos en todas las teorías relativas a las funciones de la imagen en el psiquismo) (p.48).

Toda práctica letrada interviene en la sintagmática de la subjetivación inconsciente, incidiendo en la producción de los significados, en imágenes compartidas, etc.

El lector como analista

La lectura –espacio de intermediación e interreferenciación– a través de su función política no deja fuera al lenguaje, al sujeto y a la ideología. Se abre a nuevas comprensiones sobre el discurso, sus dispositivos de producción del mundo y de su acción política y cultural, alberga además, singulares mecanismos de producción de memoria. Se orienta a la producción de nuevos símbolos, significados y ejes de interpretación del mundo, redefine su trama ontológica y sus mecanismos de adherencia a determinadas comunidades interpretativas –atiende al conjunto de dispositivos retóricos de interpelación empleados por cada una de ellas–. A través de los planteamientos que inspiran la configuración de ‘lectura como método’⁶ –singular estrategia de análisis–, ofrece una visión más compleja acerca del conjunto de procesos que participan en el ensamblaje y reconfiguración de la función política, social y cultural de la lectura –tarea hermenéutica–, procesos que acontecen al interior de una compleja y singular formación social. Emerge de este modo, un nuevo lugar que trabaja partir del cruce, del desbordamiento, de la excedencia y de la rearticulación de diversos proyectos de conocimiento, formas metodológicas y herramientas analíticas –ello, obedece a sus condiciones de producción⁷–, ofreciéndonos nuevos lugares de inter-comprensión; inaugura nuevas categorías⁸ de análisis que reinterpretan lo que, convencionalmente, entendemos por lectura, acción política, acción cultural, trama de relaciones sociales, redistribución de derechos, patrones de reconocimiento social, inclusión, justicia social y cultural, derecho a la lectura, etc. Cada una de ellas, contribuyen a la redefinición de su objeto, reconoce que cada singularidad epistemológica y campo de conocimiento posee su propio discurso, concebidos como el resultado de complejos procesos socio-históricos; espacialidad que inscribe la lectura en tanto *campo de investigación, praxis crítica y estrategia analítica*.

⁶ Configuración intelectual que acontece en la excedencia disciplinaria y en la superación de singulares formalismos lógicos que inspiran determinados repertorios metodológicos.

⁷ Las condiciones de producción del discurso de la educación inclusiva acontecen en el diaspórismo, en el movimiento incesante y en el pensamiento de la relación y del encuentro. Las condiciones de producción a juicio de Chen (2010), son, en cierta medida, espacios imperceptibles de operación del colonialismo y del capitalismo, así como, del poder, específicamente, en fenómenos ambivalentes como el aquí analizado, que surge de complejos enredos genealógicos, así como, de la rearticulación de condiciones de producción de carácter extra e intra-teóricas. Las primeras, corresponden al corpus de fenómenos sociales que contribuyen a la modelización de un campo de investigación, mientras que, las segundas, refieren a condiciones esencialmente, especulativas y analíticas.

⁸ Inaugura un nuevo aparato morfológico.

Mi interés investigador examina en esta oportunidad, haciendo eco de la función de ‘analista’ legada por el psicoanálisis, la fuerza inquieta e interactiva de la lectura en tanto relación singular y compleja que permea las estructuras sociales y políticas, así como, la acción cultural, el poder ciudadano y la historia. El sujeto es siempre producto de la historia. Coincidiendo con Orlandi (2012) –principal figura de la corriente discursiva francesa en Latinoamérica– la lectura en tanto praxis político-cultural devela un cierto carácter de descentramiento, puesto que se constituye en una estrategia ‘a’ y ‘de’ la historia, analizando críticamente los sistemas de configuración y adherencia de sus comunidades interpretativas. La lectura como praxis crítica no sólo concierne al análisis del mundo y de sus fenómenos, sino que además, trabaja conectando y albergando singulares redes de sentido, interesándose por develar cómo cada ciudadano-lector adhiere e interactúa con cada una de estas.

Lectura como método ofrece un análisis pormenorizado sobre un corpus de mecanismos que desestabilizan nuestra relación con la lectura. Sugiere un viaje por una amplia variedad de recursos analítico-metodológicos que dan vida al ensamblaje y delimitación de dicha estrategia. El lector en este marco, abandona la función instrumental que, tradicionalmente, imponen las prácticas letradas, asumiendo la posición de analista, cuyas implicancias le otorgan la tarea de resguardar la red móvil de sistemas de razonamientos que contribuyen a su comprensión y lugar de inscripción en el sistema-mundo. La lectura es siempre, el resultado de complejas articulaciones entre lo político y lo simbólico. Epistemológicamente, designa un objeto sensible.

La ‘lectura como método’ y la ‘función política de la lectura’ comparten diversas formas de lecturar y performar el mundo. La intersticialidad que designan ambas preocupaciones impone un signo heterodoxo que nos obliga a interpretar de ‘otra manera’ las múltiples preocupaciones y problemáticas del sistema-mundo contemporáneo en términos políticos y culturales, preferentemente. Sin embargo, Orlandi (2012), agrega la necesidad de “cuestionar las maneras de leer, llevar al sujeto hablante o al lector a preguntarse sobre lo que producen y lo que oyen en las diferentes manifestaciones del lenguaje” (p.17) enmarcados en singulares procesos de orden cultural y social. Concebida así, la lectura, es una entrada en lo simbólico, cuyos signos alteran y modelizan el funcionamiento de la sociedad –y sus lazos–. “Saber cómo funcionan los discursos es colocarse en la encrucijada de un doble juego de la memoria: el de la memoria institucional que estabiliza, cristaliza y, al mismo tiempo, el de la memoria constituida por el olvido, que es lo que torna posible lo diferente, la ruptura, lo otro” (Orlandi, 2012, p.18).

La lectura a través de la comprensión epistemológica de la educación inclusiva (Ocampo, 2018), observa una imprevisibilidad y fluctuación de sentidos, de sujetos,

espacios y unidades de significación y discusión, inaugura nuevas estrategias de producción y control de la interpretación, muchas de ellas, regulan los patrones de funcionamiento de las formaciones sociales en que los fenómenos de lectura, justicia e inclusión acontecen. De esta forma, incide reconfigurando el cuerpo social, cultural y relacional, quien posee el poder de interpretar. La lectura es un dispositivo de administración de sentidos, reconoce una amplia variedad de maneras de significar y ser significado a través de la experiencia lectora. Se convierte así, en acción y movimiento, cristaliza un patrón de mediación cuya especificidad conecta al lector con su realidad cultural, social y política inmediata, brinda herramientas para criticar e intervenir en ella. Al concebirse como una herramienta de (inter)mediación e interreferenciación al servicio de la recuperación y resignificación del lazo social, “posibilita la permanencia y la continuidad como también el dislocamiento y la transformación del hombre y la realidad en que vive. El trabajo simbólico del discurso está en la base de la producción de la existencia humana” (Orlandi, 2012, p.22).

La concepción de Orlandi (2012) fomenta el redescubrimiento de la función política de la lectura en tanto estrategia conectada al mundo, instala novedosas maneras de significar nuestra presencia en él, redescubre los medios de producción de sentidos elaborados por cada sujeto y su respectivas comunidades interpretativas. En tal caso, lectura como método (re)articula de forma singular, una amplitud de objetos, territorios, proyectos de conocimiento, recursos metodológicos, conceptos, compromisos éticos y políticos, destinados a sentar las bases de la transformación en materia de derecho a la lectura en tanto dispositivo de construcción permanente de justicia cultural y social. Lectura como método interroga críticamente las modalidades y tecnologías tradicionales de configuración y funcionamiento de las prácticas letradas y de los espacios de alfabetización, enfrentándose continuamente lo político, lo cultural, lo social, lo relacional, lo vincular, lo estructural, etc.; entre otras funciones, descentra el objeto de la enseñanza y de la promoción y mediación de la lectura.

La lectura constituye un objeto socio-cultural, sociopolítico y socio-histórico singular de carácter sensible, en el que lo lingüístico, lo literario, la ideología, la política, la teoría crítica y las Ciencias Sociales intervienen como presupuestos determinantes. Analiza, de qué manera, la lectura se encuentra imbricada en singulares prácticas ideológicas, en cada una de ellas, el lector es interpelado por la ideología y por la historia, es, en esta compleja operación, que su praxis encuentra su especificidad diferencial, “cuyo conocimiento a partir del propio texto, porque lo ve con una materialidad simbólica propia y significativa, con una espesura semántica: lo concibe en su discursividad” (Orlandi, 2012, p.24).

En este plano, la lectura y su multiplicidad de prácticas y soportes, imponen una constitución articulada a través de la lógica del acontecimiento (Whitehead, 1956; Badiou, 1999; Caputo, 2014; Esperón, 2016), impactando en los mecanismos de biografización y producción de la subjetividad de cada lector, quien es siempre afectado por la historia y su continente más inmediato de posibilidades. Lectura como método comparte con Orlandi (2012), que las palabras “llegan cargadas de sentidos que no sabemos cómo se constituyeron y que sin embargo significan en nosotros y para nosotros” (p.26).

La lectura no constituye un conjunto de códigos articulados entre sí, más bien, desborda dichas preocupaciones canónicas, cada una de sus unidades de significación y articulación son afectadas y atravesadas por la historia, la lengua, la ideología, lo político, lo cultural, etc., devenidos en complejos “procesos de identificación del sujeto, de argumentación, de subjetivación, de construcción de la realidad, etc.” (Orlandi, 2012, p.28).

La pregunta por el tiempo y las posibilidades del ser en las prácticas letradas

La pregunta por las coordenadas de temporalización del objeto de la lectura y de las prácticas letradas cuya configuración pragmática beneficie al sujeto del no-ser, trabajan para articular una gramática comprometida con su época. El compromiso con la época nos sitúa en el estudio de las coordenadas de constitución del presente y el desafío de pensar la historia cultural de otro-modo. Aquí, la sección de otro-modo constituye una operación analítico-metodológica central. El estudio del tiempo y sus coordenadas de vinculación con la cristalización de prácticas letradas atiende a la especificidad de “aquellos pasados que una y otra vez vuelven al presente e incluso pueden influir en el futuro” (Torres & Gárate, 2018, p.9). Toda práctica letrada se encuentra atravesada y regulada por condiciones temporales, espaciales –materiales e inmateriales– e ideológicas, las que no pueden ser comparadas en ningún caso. Cada práctica letrada acontece al interior de una formación social específica. Examinemos a continuación este argumento con mayor detalle.

La comprensión del tiempo presente nos aporta herramientas para analizar los procesos en desarrollo, “procesos cuyos efectos aún están presentes, un periodo que no está definido a priori como tiempo delimitado, sino que tiene la movilidad que dan los procesos históricos en curso, es decir, tiene por definición un límite móvil” (Torres & Gárate, 2018, p.10). Toda práctica letrada concebida como una formación social específica, establece un modo peculiar de relacionarse con el pasado y con el presente –me interesa en esta oportunidad, este modo de relacionamiento que emprenden las comunidades de base, concebidas como

territorios situados y en disputa, sus agencias y letramientos con el presente–, es decir, cómo a través del conocimiento aportado por la epistemología de la educación inclusiva se lee el presente. ¿Cómo se define la relación con el presente?, ¿qué acontecimientos marcan esta relación?, ¿por qué el presente constituye un objeto específico en la configuración de las prácticas letradas?, ¿qué demandas políticas y sociales son intersectadas en esta empresa? La configuración de las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva –dispositivo heurístico y político de alteración– pueden ser significados en términos de territorios situados en disputa, espacialidad (in)material en la que se interceptan diversas clases de preocupaciones, dispositivos de producción de memorias, matrices de culturización, intereses políticos y económicos, etc., coincidiendo en este punto con muchos aportes de la psicología social crítica latinoamericana, interesada por las relaciones de poder. El presente posee la singularidad de constituirse como una coordinada intensamente sensible y multiplicadora de las posibilidades de análisis.

El presente está directamente vinculado a la lectura, puesto que, entiende que, “comprender es saber cómo un objeto simbólico [y sensible⁹] (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produce sentidos. Es saber cómo funcionan las interpretaciones” (Orlandi, 2012, p.33). Si atendemos a la forma definicional antes comentada, sostendremos que, la lectura es un objeto sensible y simbólico intensamente político que crea procesos de significación y escuchabilidad singulares, para alcanzar esta actividad, es necesario fracturar el repertorio de instrumentos conceptuales que históricamente han erigido su tarea. La lectura y, particularmente, la organicidad de las prácticas letradas en su relación con el presente busca comprender cómo son producidas la diversidad de sentidos que componen su encuadre cultural y matriz de trabajo, interroga las formas que el presente legitima sistemas de significancias que serán validados por las estructuras de escolarización, materializados en determinadas coordenadas de alteridad¹⁰. La lectura en tanto actividad analítica forja un doble vínculo, por un lado es constituida como un dispositivo teórico de la interpretación y un dispositivo construido por cada usuario y comunidad de práctica. Asimismo, es un espacio de contacto entre diversas temporalidades y generaciones permanentemente.

La relación del lector con el presente queda definida por la presencia de los actores que experimentan y vivencian una diversidad de acontecimientos que definen la identidad de cada época. Pero, no siempre los objetos de discusión que componen cada itinerario de la lectura han sido experimentados por los lectores. En este punto, quisiera recuperar la propuesta que hago en torno a la fenomenología de la lectura. Al igual que la historia del tiempo presente, las prácticas letradas enfrentan

⁹ Nota agregada por el autor del trabajo.

¹⁰ Concepto acuñado por el autor de este trabajo.

[...] un enfoque completamente marcado por la tensión, a veces la oposición entre historia y memoria, entre el conocimiento y la experiencia, entre la distancia y la proximidad, entre la objetividad y la subjetividad, entre el investigador y el testigo, tantas discrepancias como se puedan manifestar en una persona (Rouso, 2018, p.17).

Las prácticas letradas en el contexto de la educación inclusiva organizan su actividad a través del reconocimiento de múltiples tiempos heterogéneos entrecruzados. Estas operan a partir de temporalidades diferenciadas y de una dialéctica inquieta que trace sus modalidades de presencia-intervención en los sistemas-mundo. Agrega Rouso (2018) que, “en lo se cruzan generaciones distintas, percepciones diferentes acerca de lo lejano y de lo cercano, diversos enfoques de lo vivido y lo transmitido. En ese sentido el tiempo presente deriva de una ficción científica, así como existencia ficciones literarias o jurídicas” (p.17). Otra observancia analítica crucial consistirá en evitar asignar al tiempo presente un estatus de instante fugaz.

El lugar de lo contemporáneo en la historia del tiempo presente y sus vinculaciones con los patrones de configuración/regulación de las prácticas letradas, atiende a “la particularidad de la historia del tiempo presente es que se interesa en un presente que es aún el suyo, en un contexto donde el pasado no está terminado ni concluido, donde el tema de su relato es un aquí” (Rouso, 2018, p.18). Una advertencia analítico-metodológica consistirá en reconocer que la historia del tiempo presente no es sinónimo, ni encuentra paralelismos con la historia contemporánea¹¹, al respecto señala Rouso (2018) que, sus políticas de producción intelectual entrañan diversas “elecciones epistemológicas, distintos objetos históricos y posiciones en el espacio público” (p.19). En este marco, la constitución de las prácticas letradas se convierte en una operatoria cultural definida por una sociedad en el marco de coordenadas temporo-espaciales que inciden en el presente y en su campo de objetos simbólicos y sensibles que toca. Aquí, lo relevante es analizar las matrices de funcionamiento, (re)construcción y movilización de la acción cultural. Me interesa relevar el papel material de los vínculos desprendidos de la agencia cultural en la constitución del presente.

Analicemos ahora el sentido de lo contemporáneo. En mi trabajo sobre epistemología de la Educación Inclusiva para referirme a la concepción del tiempo, propongo, en superación de las nociones universalistas de temporalización materializadas en la noción de cronosistema, una concepción de tiempo y de coordenadas de temporalización social y pedagógicas que se inscriben en la noción de heterocronías. A diferencia del sentido literal que este concepto posee en el campo de la biología, lo empleo en tanto diversos tiempos que se entrecruzan

¹¹ Los usos del sentido ‘contemporáneo’ en mi trabajo epistemológico sobre Educación Inclusiva alude a un mismo tiempo compartido.

permanentemente en una espacialidad heterogénea, respondiendo a la singularidad de cada ser. Esta categoría se opone a una concepción pedagógica y cultural en la que existe una adecuación estricta entre el tiempo biológico, social y cultural, más bien, entiende que, “un mismo tiempo no significa un mismo espacio, una misma “época” no abarca un mismo universo cultural; y en una misma época conviven estructuras, ideas prácticas que evolucionaron de diferente manera” (Rouso, 2018, p.33). La concepción de tiempo que impone la reconocimiento del dominio de la educación inclusiva sugiere un análisis de su materialidad diferenciada y multiposicional. La multi-temporalización de las prácticas letradas y pedagógicas es coherente con la heterogeneidad del espacio y con la política ontológica de la educación inclusiva significada en términos de ‘lo menor’ o de ‘múltiples singularidades’. Sin duda, las coordenadas del tiempo y sus modalidades de temporalización deben ser coherentes con las fuerzas definicionales y figurativas del ser.

La imagen cultural que impone la inclusión queda intrínsecamente vinculada a una singular y poderosa fuerza de experimentación, interrogación y producción-de-otros-mundos. Sus modos de operación y aparición son diversos, entre ellos, destaca su componente poético-experimental.

¿Ontologías de lo menor? Antes de profundizar en el análisis de lo que entraña una ontología de lo menor, quisiera enfatizar en la necesidad de re-fundar las formas ontológicas legitimadas por occidente, especialmente, dar por superado el fuerte remanente que impone la matriz ontológica de carácter sustancialista y humanista, responsables de la consolidación de una gramática pedagógica de orden esencialista e individualista –centrada en el déficit/locus de enunciación/producción de abyectos de conocimiento– estrechamente vinculada a la reproducción de ciertos códigos coloniales, tales como, la raza, entre otras formas categoriales que no han sido destrabadas en la zona del no-ser, espacialidad imaginaria donde se vive diametralmente diferente las formas de dominación y opresión. Me interesa comprender su mecánica de constitución en los mecanismos materiales y de afectación en el mundo infra-psíquico del ser. Por consiguiente, el desafío es traspasar esa barrera y posicionar la comprensión del ser y su devenir en una ontología materialista como nos va a decir Braidotti (2009), en la producción infinita del ser, un ente de variabilidad permanente.

Una ontología de lo menor recupera la fuerza de lo singular y lo conecta con la multiplicidad del ser, toma distancia de los dispositivos de semiotización social que abogan por la individualidad –advertencia freudiana que consiste en la producción de seres en masa–. Una ontología de lo menor se encuentra íntimamente relacionada con lo estético y lo político. Cada uno de estos planos es atravesado por la fuerza alterativa de las minorías, cristaliza una comprensión ontológica que altera

nuevos modos de vida, relacionamiento y dispositivos de producción de la subjetividad. Este punto coincide con lo sostenido por Ocampo (2019) acerca que la educación inclusiva crea e instala un nuevo estilo de subjetividad. La ontología de lo menor al decir de Deleuze (2003) es intensamente creativa, cuya fuerza se materializa mediante una acción de resistencia y una intervención sobre aquello que deseamos cambiar y alterar. En efecto,

[...] la labor ontológica deleuzeana es una debilitación de la ontología, un hacerla *devenir menor*, más apegada a las circunstancias, a las potencias y a las minorías, como minoría es el pensar activo mismo. Y todo ello porque deviene estética, es decir, porque deja de encargarse de lo que está fuera de todo espacio y tiempo y se ve inmiscuida con el pensar y el alterar creativamente los espacios y los tiempos mismos. Se trata de retomar para la ontología la *aisthesis* griega, aquello que había sido separado de lo más excelso como era el "ser" y que ahora, en el pensamiento y la ontología deleuzeanas, se sitúan en un lugar esencial para comprender tanto la percepción como la sensación y la actividad creadora de lo nuevo que es la potencia misma del ser (Núñez, 2010, p.222).

Una ontología de lo menor materializa una política centrada en lo multiplicidad de singularidades, cuya operación permite comprender

[...] acerca de los sistemas abiertos vivos recalcando la importancia de las circunstancias y la creatividad: "Un sistema es un conjunto de conceptos. Un sistema abierto es aquel en el que los conceptos remiten a circunstancias y no ya a esencias. Pero, por una parte, los conceptos no están dados hechos, no preexisten: hay que inventar, crear los conceptos, y hay en ello tanta reacción e invención como en el arte o en la ciencia. Crear nuevos conceptos que tengan su necesidad [...]" (Deleuze, 2003, p.48).

Una ontología de lo menor es coherente con el principio de diferencialidad, ratifica que cada singularidad es heterogénea en sí misma, es una expresión de variación múltiple e infinita. Coincido con De Landa (2016), al observar que, las formas ontológicas dominantes, eurocentradas, coloniales y occidentales-hegemónicas, son las mismas que han regulado el discurso *mainstream* y liberal de la inclusión. En ella, la identidad se convierte en un factor restrictivo de la propia diferencia, incluso, las políticas de identidad y alteridad reproducen este fallo de aproximación analítico.

El campo epistemológico de la educación inclusiva construye una figuración ontológica infinitamente mayor, propiedad del carácter abierto del mismo, es esto, lo que permite llegar a la construcción de cosas más amplias, inacabadas e inaugurar nuevas perspectivas de análisis. La ontología de la inclusión es algo abierto¹², en

¹² Lo abierto nos permite llegar hacia estados más elevados del pensamiento. lo abierto se encuentra en perpetuo devenir, nada está fijo en él. Estas propiedades son claves en la comprensión de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva, sus elementos de configuración alcanzan su funcionamiento mediante complejas fuerzas de desterritorialización y reterritorialización, develando un campo que se configura en

permanente devenir. En este punto coincido con Braidotti (2006), puesto que, instaura una ontología materialista, trabaja para destruir las huellas de enunciación de un ser humano dominante. Detengámonos unos instantes en este punto. Braidotti (2009), consolida su trabajo académico a través de una noción positiva de la diferencia. Tal afirmación, es sostenida mediante una red de individualismos-esencialismos que fundan el problema ontológico de los grupos –operación también concebida como ontología sustancialista– que coloca en desmedro y cosifica a un amplio grupo de personas, justificando así, un corpus de políticas públicas que no hacen otra cosa que reproducir un efecto de asimilación y un problema multicategorico para justificar su tarea en torno a los significantes pasivos de la inclusión,

[...] donde una idea muy específica del ser humano se ha impuesto sobre otras, funcionando como un ideal o canon regulativo con el que contrastarse y al que aspirar. En tal marco, la diferencia pierde gran parte de la riqueza de su significación, al ser entregada a una estructura de pensamiento en la que prima la unidad o la homogeneización de las subjetividades, ya que aquellas que no responden o que se distinguen de la hegemónica, bien son segregadas o situadas en los márgenes, cuando no son reprimidas y perseguidas, bien se les adjudica una posición de subordinación respecto de aquella, conformando un sistema social marcadamente jerárquico y estratificado (González, 2018, p.174).

La potencia que guarda la política ontológica de lo menor asume una fuerza alterativa de las espacialidades y tiempos pedagógicos, un vector de desfiguración de las posibilidades canónicas legitimadas por la zona del ser, espacio de intercomprensión en el que se cruzan diversas preocupaciones que enuncian y escuchan los problemas del oprimido y del dominado, sin, necesariamente, destrabar con la profundidad que amerita sus problemáticas de orden estructural, cotidiana, relacional, (inter)subjetiva, etc. De acuerdo con ello, es posible afirmar que, gran parte de los múltiples locus de enunciación sobre los que se erige la justicia –en sus diversas modalidades– crean códigos de comprensión y acción para explicar y responder a los problemas del subalterno, los que no siempre logran liberar al sujeto del corpus de problemáticas que lo atraviesan. Es necesario avanzar en la construcción de una matriz de justicia capaz de liberar los problemas del sujeto posicionado afectiva, vincular, (in)material, (inter)subjetiva, pedagógica, cultural y estructuralmente en la zona del no-ser. Este es el punto de mayor intersección que encuentran las preocupaciones de la zona del no-ser con la ontología de lo menor, puesto que, crea modos de existencia, gramáticas sociales y pedagógicas, dispositivos de semiotización cultural y política y concepciones del ser al margen de

diversos planos. La estructura y el campo de conocimiento de la educación inclusiva es configurada mediante un corpus de “híbridos de fuerzas plegando y diseminando singularidades a través de una multicombinatoria en constante actualización” (Castillo, 2019, p.236).

los poderes, los vocabularios y los formatos legitimados e instituidos por los sistemas-mundo para controlar normativamente la proliferación de formas de vida y existencia acordes al encuentro de lo singular y lo múltiple. Lo menor a juicio de Núñez (2010) es lo que le asigna la potencia creativa y transformativa de afectación ontológica dando paso a formas intensas e inestables en torno a la definición del ser.

Cada ser es una nueva, singular y auténtica lógica de sentido, un punto de mutación intensamente complejo que acontece en la inmensidad de su naturaleza, atiende a las configuraciones concretas de las circunstancias que habita el sujeto y por las que es interpelado, reconfigurado y afectado. Es una forma de abrir puertas creativas a la recognición del ser y de las coordenadas temporales y espaciales, abre puertas para habitar espacios aún desconocidos por nosotros, modalidades de educación y escolarización que aún no se presentan en las proyecciones creativas al ser interpeladas por el llamamiento de la visión de futuro. Lo menor trabaja en la producción de la producción, esto es, en la cristalización de posibilidades-de-vidas-otras, son “diagramas de fuerzas donde se ofrecen alteraciones y líneas de fuga creativas y no una propuesta fija de cómo debería obrarse en una comunidad” (Núñez, 2010, p.223). Lo menor otorga una multiplicidad de relaciones en la recognición de la fuerza del ser, es un lugar de alteración, creatividad y contingencia. Hablamos así, de un sistema ontológico abierto, un espacio de “liberación de flujos hacia otros territorios imperceptibles, minoritarios, múltiples, moleculares” (Navarro, 2001, p.220).

En efecto, una ontología de lo menor o de la revolución molecular, para Núñez (2010, p.225)

[...] apela a generar nuevos acontecimientos, no a esperar un pueblo prometido, ni a reivindicar la toma de conciencia de un pueblo que no hay. Llama a crear un pueblo, un *pueblo por venir*. Pero ese "*pueblo porvenir*" no hace llamamiento a un futuro de nuestro presente. No es un pueblo como sujeto constituido o constituyente lo que se pretende, no es una nueva estructura con sus formas y controles, sino un devenir, un *discurso indirecto libre* que genere otros modos de hábitos y estructuras, otros espacios, otros tiempos que alteren el presente mismo.

No es lo histórico ni tampoco lo eterno, [...] es lo Internal. [...] Intempestivo o inactual: la nebulosa no histórica que nada tiene que ver con lo eterno, el devenir sin el cual nada sucedería en la historia, pero que no se confunde con ella. Por debajo de [...] los Estados, lanza un pueblo, una tierra, como la flecha y el disco de un mundo nuevo que no acaba, que siempre está haciéndose: [...] Actuar contra el pasado, y de este modo sobre el presente, a favor (lo espero) de un provenir: pero el porvenir no es un futuro de la historia, ni siquiera utópico, es el infinito Ahora, [...] no un instante, sino un devenir (Deleuze y Guattari 1991, 107).

La naturaleza de la educación inclusiva como remolino

La pregunta por las condiciones que definen la naturaleza de la educación inclusiva a nivel de su dominio epistemológico, operan en el movimiento, en el pensamiento de la relación, en la deslimitación, en el encuentro y en la constelación. Sin embargo, investigar la producción del conocimiento a través del movimiento como recurso heurístico nos permite concebir, en cierta medida, ya que no es su única propiedad, su funcionamiento en términos de remolino como metáfora analítica. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, si atendemos a la clave epistemológica que define a la educación inclusiva como un territorio en permanente movimiento que trabaja sobre una gran diversidad de problemas, no de disciplinas, sostendré que, la inmensidad del campo de análisis y sus problemas aparecen y desaparecen actuando bajo la fuerza del acontecimiento, lo que define una naturaleza imprevisible que actúa bajo la premisa de Zemelman (1992) esto es, algo dado-dándose-por-dar. Son estas características, las que su carácter nomadista y diaspórico, reafirman una trama de fragilidad, algo que no está instituido, que se moviliza, migra, viaja y es errante. “El remolino nos encuentra a nosotros, nos atrapa, nos sorprende, no deja de moverse, fluye rítmicamente” (Didi-Huberman, 2018, p. s/r).

Lo político de la lectura

En esta sección, exploro los desarrollos teóricos que posibilitan los entendimientos políticos de la lectura. A tal efecto, recurriré a la contribución de Mouffe, específicamente, a través de las obras: “En torno a lo político” (2007) y “El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo y democracia radical” (1993). Tras explorar las configuraciones que posibilitan los entendimientos políticos de la lectura en tanto praxis social y cultural, dedicaré un fragmento a demostrar los rumbos liberales –observo una amplia gama de liberalismos que son albergados imperceptiblemente en la estructura analítica pre-constructiva de la educación inclusiva– y políticamente neutrales, a minutos, ingenuos, que expresa y abduce el discurso hegemónico de lo inclusivo y de la justicia social.

El problema del liberalismo en los planteamientos articuladores del campo de lucha de la educación inclusiva, se reduce a la imposición de una racionalidad de carácter ambigua, laxa y neutral, incapaz de atender adecuadamente a la naturaleza pluralista del mundo social. La visión liberal de inclusión, ratificada en su mayoría por diversos proyectos de nación y gobiernos a nivel mundial, insiste en negar lo político y la multiplicidad de perspectivas que ensamblan su dimensión conflictiva. En esta racionalidad, lo político se reduce a la ética, articulando una política retórica de la heterogeneidad de carácter binarista y dicotómica, devenida en la imposición de una estructura y de un vocabulario analítico basado en el esencialismo liberal

–convivencia de marcos de valores antagónicos– y en el individualismo metodológico –excluye la comprensión de la multiplicidad de singularidades al atender, significativamente, al sesgo de abyección de cada sujeto–, dimensiones regulativas del campo actual de lo inclusivo. Lo social y lo político son claves en la configuración de la vida social y cultural devenido en un campo de relaciones inestables.

La analítica liberal centra su interés en un mecanismo interpretativo erróneo cognitivamente, asume un corpus de problemas contingentes y de relaciones atravesadas por los significantes del binarismo y de lo categorial, como una relación, exclusivamente, entre ‘ellos y nosotros’, sin atender a la fractalidad, performatividad y regeneratividad de sus acciones. A esto se suma, la ratificación de una política y de un consenso de carácter universalista como medida de solución a los agudos problemas de constitución del mundo, ratificando una política centrada en los ‘todos colectivos’ –universalidad y homogenización– por sobre una política y una espacialidad educativa y cultural articulada a partir de las directrices de los ‘todos (re)distributivos’ (Lazzarato, 2006). La inclusión al ser comprendida en términos liberales niega el conflicto y la potencia de la singularidad, evita neutralizar al sujeto a través de sus diferencias. Al inscribir su marco analítico en los planteamientos del liberalismo, su consciencia de lucha adquiere imperceptiblemente a lo que crítica: *el individualismo y el racionalismo*.

Si bien, el estudio de las prácticas culturales y educativas a través de los principios del liberalismo, adopta con énfasis el paradigma agregativo cuya orientación se articula fundamentalmente en la convergencia de diversas fuerzas en conflicto. La visión deliberativa del liberalismo a juicio de Mouffe (2007)

[...] el "deliberativo", desarrollado como reacción a este modelo instrumentalista, aspira a crear un vínculo entre la moralidad y la política. Sus defensores quieren reemplazar la racionalidad instrumental por la racionalidad comunicativa. Presentan el debate político como un campo específico de aplicación de la moralidad y piensan que es posible crear en el campo de la política un consenso moral racional mediante la libre discusión. En este caso la política es aprehendida no mediante la economía sino mediante la ética o la moralidad (p.20).

Mouffe (2007) identifica que los términos ‘político’ y ‘política’, a pesar de presentar un significado próximo, no siempre es claro. Más bien, es objeto de ininteligibilidad. La política –dimensión óptica, referida a multitud de prácticas de la política convencional– se encuentra próxima al campo de la ciencia política, mientras que, lo político –lo óntico, es decir, los modos de institución de la política en la sociedad– aborda los contornos de la filosofía política. Sobre el sentido de lo político, la célebre teórica belga, afirma que, este, es “un espacio de poder, conflicto y antagonismo” (Mouffe, 2007, p.16), insiste agregando que,

[...] "lo político" como la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas, mientras que entiendo a "la política" como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político (Mouffe, 2007, p.16).

Me parece sustantiva la afirmación de Mouffe (2007) sobre la inteligibilidad ontológica que restringe la capacidad de pensar el mundo y las prácticas letradas en clave político. Es, justamente, lo político lo que hace de engranaje con el ejercicio de la ciudadanía y las posibilidades intervencionistas y escultóricas en las estructuras de regulación del sistema-mundo. A través de lo político es posible reconocer el corpus de obstrucciones que enfrenta la singularidad a través de la supremacía de los enfoques racionalistas dominantes, cuya tendencia cognitiva es a imponer una visión individualista –según Guattari y Rolnik (2006), un ser de masa propio de la ingeniería del neoliberalismo– que niega la multiplicidad de singularidades constitutivas del mundo contemporáneo. En efecto, quisiera insistir en la afirmación de Guattari y Rolnik (2006), respecto que, las minorías son mayorías constitutivas del sistema-mundo.

¿Qué implica abordar de un modo político el quehacer de la lectura?, ¿en qué consisten los problemas que enfrenta en la reconfiguración del mundo actual, y, específicamente, a través de la metáfora de la creación de lo posible? La naturaleza política de la lectura sugiere la producción de alternativas –pragmática epistemológica– destinada a solucionar la diversidad de problemas que atraviesan el quehacer de la acción cultural. La lectura es clave en la examinación del conflicto social y en la reconfiguración de la multiplicidad de fracturas multiaxiales que atraviesan al lazo social. Una analítica democrática de esta naturaleza, exige el reconocimiento de la multiplicidad de singularidades, ámbito constitutivo del mundo contemporáneo, que toma distancia de un demos y de una multiplicidad homogénea –pluralismo liberal–. La multiplicidad de singularidades –clave en la política ontológica de la educación inclusiva– opera mediante un análisis relacional y su eficacia simbólica, sólo es posible, a través de la noción de exterior constitutivo –aquello que no se cierra, se redobla, cuya operación se encuentra en constante apertura y producción de lo nuevo–. Las singularidades múltiples constituyen un locus clave en la redefinición de la educación inclusiva y de su poder político. Otra preocupación consistirá en reconocer la convivencia y articulación de “la naturaleza hegemónica de todos los tipos de orden social y el hecho de que toda sociedad es el producto de una serie de prácticas que intentan establecer orden en un contexto de contingencia” (Mouffe, 2007, p.24).

Las teorías de la justicia social al develar una naturaleza compleja, necesitan cristalizar opciones capaces de trabajar sobre problemas particulares y temporales –tarea filosófica de carácter práctica–, su vínculo con la ‘educación’ y la ‘inclusión’

reside en el corazón de ambas nociones, puesto que, persiguen la reconfiguración de la cooperación social. Lo cierto es que, ni la justicia, ni las formas de contractualismo social legitimadas en los diversos proyectos de nación contemporáneos han sido capaces de resolver los problemas medulares de la equidad, el reconocimiento, la participación y la igualdad. Se requieren condiciones capaces de edificar una ingeniería social que posibilite un futuro más justo para todos.

La educación lectora en el contexto de la democracia radical establece como condiciones analíticas centrales: a) la necesidad de comprender el papel de las pasiones en la y-cidad política, 'lectura y ciudadanía cultural', b) asume la crítica a la razón del sujeto unitario –principal propiedad del racionalismo y eje articulador de la morfología falsificada de la educación inclusiva–, c) atiende a un conjunto de problemas sociales y culturales, d) critica la inspiración liberal-democrática que asumen sus planteamientos de mayor circulación, en ella, tales planteamientos, agudizan un interés de carácter racionalista, individualista –individualismo liberal y metodológico– y universalista, colocando en desmedro la potencia de la singularidad –asume una crítica al esencialismo, comprendiendo los límites del pensamiento político clásico– cooptada por la fuerza ontológica problemática de la diferencia –problema ontológico de los grupos sociales– neutralizando el papel de lo político y su aprendizaje en la intervención en el sistema-mundo. Cada una de las cegueras antes enunciadas trae consigo consecuencias significativas para ensamblar procesos de educación lectora, ciudadanía lectora y cultural en el marco de la y-cidad que demandan las categorías de análisis de 'inclusión y justicia'.

Como medida de superación a las tecnologías de inscripción y significación del problema ontológico de los grupos sociales, observo la necesidad de redefinir las identidades democráticas más allá de las fronteras que impusieron por bastante tiempo las nociones de 'democracia' y 'totalitarismo', lo que a juicio de Mouffe (1993), "dependía en gran parte de la diferencia que se había establecido respecto del otro que la negaba" (p.4). Sin duda, es la perspectiva racionalista, universalista e individualista la que constituye formulas analíticas que restringen la reconfiguración del derecho a la lectura y sus canales de participación. Más bien, enfrenta un desafío de carácter morfológico destinado a repensar y dislocar las categorías que ensamblan su función, a objeto de pensar las condiciones de la democracia a través de los planteamientos de lo inclusivo. Para ello, resulta fundamental "desactivar el antagonismo potencial que existe en las relaciones sociales" (Mouffe, 1993, p.5).

El antagonismo se convierte en un concepto analítico clave en la comprensión epistemológica de la educación inclusiva, y, especialmente, en la articulación de procesos de comprensión lectora desde una perspectiva de justicia compleja. Alude justamente, al conjunto de formas de hostilidad de las relaciones humanas y

menosprecio social fundadas en la lógica de la indiferencia colectiva. Lo político es lo que organiza las relaciones humanas, sienta las bases de la interactividad social, mientras que, la política, se concentra en la articulación de relaciones que garantizan una convivencia y coexistencia conflictiva. Los términos inclusión y lectura enfrentan el desafío de recuperar su especificidad política y democrática. En tal caso, “el objetivo de una política democrática no reside en eliminar las pasiones ni en relegarlas a la esfera privada, sino en movilizarlas y ponerlas en escena de acuerdo con los dispositivos agonísticos que favorecen el respeto del pluralismo” (Mouffe, 1993, p.7).

La dimensión de lo político del derecho a la lectura a través de la noción de ‘exterior constitutivo’, alberga una amplia variedad de movimientos estratégicos. La dimensión de exterior constitutivo en tanto máxima analítica de la diferencia y la singularidad, permite que estas no se cierren a formulaciones cosificantes, esencialistas y estrechas, ofrece un marco de nuevas rearticulaciones y aperturas permanentes del sujeto. Sus planteamientos son coherentes con la variación del ser, es algo que jamás se cierra, siempre se encuentra en movimiento, en redoblamiento, en giro, etc. Al respecto, Mouffe (1993) agrega que,

[...] al indicar que la condición de existencia de toda identidad es la afirmación de una diferencia, la determinación de un «otro» que le servirá de «exterior», permite comprender la permanencia del antagonismo y sus condiciones de emergencia. En efecto, en el dominio de las identificaciones colectivas —en que se trata de la creación de un «nosotros» por la delimitación de un «ellos»—, siempre existe la posibilidad de que esta relación nosotros/ellos se transforme en una relación amigo/enemigo, es decir, que se convierta en sede de un antagonismo. Esto se produce cuando se comienza a percibir al otro, al que hasta aquí se consideraba según el simple modo de la diferencia, como negación de nuestra identidad y como cuestionamiento de nuestra existencia. A partir de ese momento, sean cuales fueren las relaciones nosotros/ellos, ya se trate del orden religioso, étnico, económico o de cualquier otro, se convierte en político en el sentido schmittiano de la relación amigo/enemigo (p.8).

La *cooperación social* desempeña un papel crucial en la comprensión de lo político del derecho a la lectura y de la inclusión, pero, ¿qué implica cooperar en términos equitativos complejos con una amplia multiplicidad de singularidades? Una posible respuesta a esta interrogante, atenderá significativamente al tipo de opciones de vida cultural y educativa ofertadas a cada colectivo de ciudadanos. Reconoce que las fórmulas de regulación del contractualismo social en su versión clásica, referida moral kantiana, en cierta medida, es incapaz de atender a todos sus ciudadanos por igual —preeminencia de la lógica de los ‘todos colectivos’— a partir de una multiplicidad de intereses, necesidades y motivaciones. Es necesario sostener una disposición política del ser humano coincidente con los planteamientos de Wassertrom (1997) y Young (2002), inspirada en los presupuestos de una igualdad,

equidad y justicia compleja, que interpele, permanentemente, las designaciones de incluidos en qué, excluidos por quién e incluidos a qué.

La ciudadanía lectora en tanto categoría de análisis ratifica una concepción política de complejidad inspirada en la revolución molecular –múltiples singularidades– y en la necesidad de vivir, construir y reinventar el mundo *junto-a-los-otros*. Claves en la recomposición del bien común cultural y educativo, previo reconocimiento de la creación de un sistema de justicia reconocitiva en materia de derecho a la cultura y a la educación. Ambas constituyen espacialidades significativas de la vida común, es decir, enfrentan el reto de satisfacer un corpus de necesidades que, tal como señala Nussbaum (2006), no se vean íntimamente comprometidas con la performatividad de diversas expresiones del poder –segregación, desigualdad, discriminación silenciada, etc.–.

Los planteamientos liberales de la educación inclusiva develan un silencioso compromiso con acciones que agudizan el trato desigual en el espacio político, mediante la imposición de sistemas de razonamientos que nos llevan a pensar de forma binarista en vez relacional, en ella, las necesidades humanas se comprometen con un abordaje desigual en el espacio político y pedagógico, mediante acciones conducentes a una inclusión diferencial y a través de las desigualdades. La interrogante sigue siendo: ¿cómo conseguir dignidad a través de la educación y la participación cultural?

Uno de los retos que enfrenta la educación inclusiva consiste en la creación de mecanismos capaces de leer las operaciones performativas de las reglas de funcionamiento institucional de la sociedad, a fin de develar la naturaleza que estas trazan al corpus de reglas de operancia de cada sistema educativo. En efecto, su principal tarea es asegurar una lógica de cooperación social que garantice a todos los ciudadanos –bajo la metáfora de la totalidad concebida como múltiples singularidades– el desarrollo de diversas capacidades para actuar e intervenir en el sistema–mundo, cristalizando nuevas oportunidades de recomposición del lazo social y de su destino social.

Inclusión como método permite incidir en el diseño institucional de la sociedad actual y constitucional. La inclusión necesita una teoría política del bien¹³ orientada a subvertir toda forma de cuasi-contractualismo, pero, ¿cómo crear un diseño social y estructural que asegure condiciones de respeto para todos –concebidos como múltiples singularidades–?, o bien, ¿de qué manera redistribuir el derecho a la educación y a la lectura desde un punto de vista complejo?, ¿qué tipo de contractualismo impone la inclusión?

¹³ Desde la perspectiva de Nussbaum (2006) concibe el bien en términos de derechos humanos.

La inclusión en tanto proyecto político coincide en su configuración con los planteamientos de O'Neill (1996), al emprender su actividad a partir del *deber* de lo que tenemos que hacer para cambiar el mundo y crear condiciones más esperanzadoras para la población en general, previa identificación de lo que cada colectividad necesita. De lo contrario se corre el peligro de avalar la regeneratividad de la indiferencia colectiva –fórmula constitutiva del mundo y sus patologías sociales crónicas–. Los planteamientos de O'Neill (1996) restituyen un imperativo ético de obligación colectiva para garantizar que cada persona reciba lo que necesita y merece. Sobre este particular, Nussbaum (2006) insiste, agregando que, “los deberes no se generan nunca en el vado: la idea de las necesidades, y de los derechos basados en las necesidades, siempre aparece para informarnos de por qué un deber es un deber, y por qué es importante” (p.276).

La inclusión es, ante todo, una estrategia analítica orientada a proteger a las personas de la multiplicidad de formas de injusticia que regulan el funcionamiento de este. Es un dispositivo de examinación crítica de las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo y de su diversidad de micro-praxis, impone un singular pensamiento constitucional y legal acorde a la búsqueda permanente de la dignidad humana y lo que esta exige. Se propone crear una ingeniería social, cultural, política, económica y educativa acorde con las necesidades del ser humano –exigencia moral– y el corpus de condiciones que fomentan la vivencia de una vida plenamente humana.

Lectura como método configura un debate filosófico –paradigmas normativos– y político –alberga una amplia variedad de luchas y reivindicaciones emprendidas por diversos segmentos de la sociedad– en torno a las nociones de ‘reconocimiento’ y de ‘redistribución’. Filosóficamente, ambas nociones develan un origen completamente diferente, tal como indican Fraser y Honneth (2006), la redistribución proviene de la hebra angloamericana de carácter liberal, mientras que, el reconocimiento –se encuentra a la base de los procesos de subjetividad¹⁴– provienen desde la fenomenología de la conciencia y del legado hegeliano, cuyo signo traza una relación de reciprocidad entre la diversidad de singularidades que conforman las estructuras de participación social, cultural, educativa, políticas y económicas. El reconocimiento –modalidad de justicia cognitiva– se encuentra en lo más profundo de las políticas de la diferencia. Me interesa explorar en esta oportunidad, sí, el potencial analítico que reside en ambos términos permite develar la profundidad de las injusticias del capitalismo. ¿Cómo problematizar la dominación y la opresión a través del derecho a la lectura y la educación a través de ambas nociones? Si bien, desde una perspectiva política ambas nociones informan acerca de las luchas que tienen lugar en el seno de la sociedad, ¿qué es lo que las hace

¹⁴ Considera la tesis hegeliana a opuesta al individualismo liberal, analítica que posibilita el reconocimiento de cada ser a partir del centro con los otros.

antitéticas? La lucha de redistribución para Fraser y Honneth (2006) suele equiparse, en ocasiones, equívocamente, a la lucha de clases, mientras que, la lucha por el reconocimiento, circunscribe a una política de la identidad. En efecto,

[...] tratan las corrientes que se orientan al reconocimiento dentro de los movimientos feminista, antiheterosexista y antirracista como si agotaran todos los aspectos de cada movimiento, haciendo invisibles las corrientes alternativas dedicadas a reparar formas de injusticia económica específicas de género, "raza" y sexo, que ignoraban los movimientos de clase tradicionales. Por otra, oscurecen las dimensiones de reconocimiento de las luchas de clase, que nunca se han dedicado en exclusiva a la redistribución de la riqueza. Por último, la ecuación de la política de reconocimiento con la política de la identidad reduce lo que veremos que en la actualidad es una pluralidad de tipos diferentes de reivindicaciones de reconocimiento a un único tipo: las reivindicaciones de la afirmación de la especificidad del grupo (Fraser y Honneth, 2006, p.21).

Para ambos autores la vinculación entre 'política de clase' centrada en la redistribución y 'política de la identidad' vinculada al reconocimiento, en oportunidades, se convierten en decisiones de una política de todo vale, cuyas asociaciones, en vez, de producir un despeje epistémico, sólo contribuye a polarizar y neutralizar aún más la densidad del problema en cuestión. Si bien, ambas nociones habitan lo más profundo del campo relacional de la educación inclusiva, comparto la posición de Fraser y Honneth (2006), respecto de comprender cada uno de ellos como aspectos singulares y cruciales de la justicia social y, por tanto, educativa. Alberga una multiplicidad de orientaciones y luchas políticas que abordan aspectos más generales que atraviesan las trayectorias sociales, culturales y educativas de toda la población considerada en términos de múltiples singularidades. Aborda un corpus de problemas relacionales que atraviesan de forma multinivel y diferencialmente, a la multiplicidad de segmentos de la población.

Lectura como método toma distancia del conjunto de mecanismos de esencialización sobre las que se erigen diversas políticas de la identidad. Por esta razón, los planteamientos de Young (2002), respecto de una política de la diferencia emancipadora, contribuyen a destrabar el problema ontológico que afecta a los grupos sociales. El problema ontológico de los grupos sociales inscribe su fuerza analítica con mayor proximidad a los planteamientos que describen los grupos de estatus weberianos, sujetos que a través del discurso cultural dominante son significados como diferentes, carentes de reciprocidad social, o bien, portadores de una valía social deficitaria. El problema ontológico de los grupos sociales impone una concepción de diferencia y diversidad basada en términos de 'ideal de asimilación'. Una analítica destinada a transformar este problema se dedicará a comprender la performatividad y regeneratividad de determinadas representaciones culturales que agudizan el estigma. En la comprensión del

problema ontológico de los grupos sociales se intersectan diversos códigos culturales. Se propone abolir las diferencias de un grupo.

Un grupo social no es un simple agrupamiento de personas a pesar de encontrarse entrelazados con determinados descriptores de identidades –que, en ocasiones, contribuyen a esencializar al ser–. El concepto de grupo social tanto en la teoría social, filosófica y educativa significada como parte de la inclusión, enfrenta un dilema analítico definitorio¹⁵, no posee una conceptualización clara que permita subvertir las lógicas esencialistas y opresivas del ser. En tal caso, señala Young (2002) que, “la identificación de un grupo acontece cuando se produce el encuentro e interacción entre colectividades sociales que experimentan diferencias en su forma de vida y en su forma de asociación, aun si consideran que pertenecen todas a la misma sociedad” (p.77-78). Cada grupo social, es objeto de complejos procesos de diferenciación dentro de una misma estructura social, obedeciendo a una ingeniería de carácter individualista y racionalista. Los grupos sociales y sus miembros se definen a partir de un atributo centrado en la identidad que al convertirse en una cierta categoría social e histórica traza signo de identificación con un determinado grupo. Cada grupo es una compleja forma de relación social, definidos a través de prácticas y formas de vincularidad específicas.

El campo de producción de la educación inclusiva ratifica una concepción de ontología social de carácter individualista, imponiendo una concepción normativa del sujeto. Si la identidad es algo que se construye relacionamente, entonces, las formas de categorización constituyen elementos esenciales de la identidad humana. En la composición de cada grupo social, emerge una fuerza de *proyectabilidad*, es decir, vector mediante el cual cada persona se describe asimismo, como un ser con atributos que lo vinculan a través de su biografía a una determinada comunidad. De este modo,

[...] el paradigma del reconocimiento, en cambio, trata las diferencias de una manera de dos posibles. *En una versión*, son variaciones culturales benignas y preexistentes a las que un esquema interpretativo injusto ha transformado de forma maliciosa en una jerarquía de valores. *En otra versión*, las diferencias de grupo no existen antes de su transvaloración jerárquica, sino que su elaboración es contemporánea de la misma. Con respecto a la primera versión,, la justicia requiere que revaluemos los rasgos devaluados; así, debemos celebrar las diferencias de grupo, no eliminarlas. Sin embargo, con respecto a la segunda versión, la celebración es contraproducente; en cambio, debemos deconstruir los términos en los que se elaboran en la actualidad las diferencias (Fraser y Honneth, 2006, p.24).

Los anudamientos críticos entrecruzados en el ejercicio del derecho a la lectura, la ciudadanía lectora y cultural, así como, el derecho a la educación, se convierten en dispositivos analíticos de intermediación que comparten diversas formas de

¹⁵ La filosofía política no ha ofrecido un concepto claro y legible sobre ‘grupos sociales’.

injusticias culturales, traducidas en términos de dominación cultural, no reconocimiento y menosprecio social a las agencias y marcos de acción –incluso de valores– articulados por determinadas comunidades, etc. Si bien, la redistribución apela a la subversión de la estructura económica; el reconocimiento, persigue un cambio cultural. Ambos intereses quedan conectados bajo la premisa de justicia, igualdad y equidad compleja, es decir, propósito que persigue la transformación de las estructuras para crear nuevos canales de redistribución a partir de lo que cada colectividad necesite. Razón por la cual, el estudio de cualquier derecho requiere de una examinación relacional. La lucha por la justicia social y educativa no es otra cosa que la eliminación de la opresión y la dominación institucionalizadas en lo más profundo de la sociedad, del sistema educativo, así como, de la micropraxis que cada uno de estos construye y de la singularidad de reglas de funcionamiento que posibilitan dichas operaciones.

En efecto, los planteamientos que sustentan el desarrollo de la estructura de conocimiento falsificada y mixta de la educación inclusiva –corresponden a planteamientos hegemónicos– reproducen una concepción liberal de justicia, fundada en argumentos opresivos y esencializadores, en ella, el significado de la justicia se reduce a una praxis moralmente bien intencionada, dedicada, tal como indica Young (2002) a la distribución correcta de beneficios entre los diversos actores de la sociedad, contribuyendo imperceptiblemente, a la reproducción de un margen de homogeneidad y universalización –ejes fundantes de la política occidental–. En palabras de Young (2002) reducir la justicia a la racionalidad del paradigma distributivo entraña un grave error, puesto que, ignora el contexto social e institucional que, en oportunidades, inciden en la configuración de los enfoques de la distribución. Comparto la afirmación de Young (2002) respecto que, la erradicación de la opresión sólo sucederá con la eliminación de los grupos concebidos en tanto sistemas de devaluación de las identidades y las diferencias. La práctica política de la educación inclusiva y, específicamente, del derecho a la lectura,

[...] consiste en fomentar la participación democrática a través de las actuales líneas divisorias con el fin de construir una orientación programática de amplia base que integre lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política de reconocimiento (Fraser y Honneth, 2006, p.34).

En tal caso, los principales *problemas de la filosofía moral* en torno al reconocimiento y la redistribución, asume la necesidad de articular “una concepción suprema de justicia que pueda acoger las reivindicaciones defendibles tanto de igualdad social como del reconocimiento de la diferencia” (Fraser y Honneth, 2006, p.34).

Acontecimientos de Lectura y tramas del mundo actual

La relación lectura y tramas del mundo actual no se encuentra escindida de los modos de existencia del ser/lector y de los modos de subjetivación que impactan en sus redes de producción, condicionando sus propios problemas, figuras de análisis y regularidades que conforman lo decible. Un punto de coincidencia entre los acontecimientos de lectura y la ontología crítica del presente convergen en la comprensión de aquello que la gente dice, expresa, siente y hace en una singular trama de relaciones espaciales, históricas, afectivas y pedagógicas. La y-cidad lectura e inclusión es a mi juicio un acontecimiento que nos constituye en términos de sus efectos de poder y asume que los ciudadanos-lectores son sujetos de acción irrupción en el mundo. La inclusión como arma de reinención del mundo y de sus múltiples sistemas instaura una red que impulsa un efecto singular materializado en una

[...] multiplicidad de las relaciones, de la diferenciación entre los diversos tipos de relaciones, de la diferenciación entre las distintas formas de necesidad de los encadenamientos, la necesidad de desciframiento de las interacciones y de las acciones singulares, y tomar en cuenta el entrecruzamiento heterogéneo (Perea, 2011, p.49).

La singularidad del acontecimiento denominado lectura e inclusión se encuentra atravesada fuertemente por una práctica-de-sí, analizando las técnicas de regulación y conducción de los comportamientos de los Otros, ambas son fuerzas que regulan y modelizan la subjetividad. En este punto, quisiera recuperar la premisa foucaultiana de ‘campo de procedimientos de gobierno’, ¿qué quiere decir esto?, es decir, la materialidad en que el poder es ejercido y cómo tal acción deviene en un control de los cuerpos, las pasiones y la subjetividad. En este punto, la crítica que hago a los circuitos legitimados por la cultura escrita a través de la decolonialidad, justamente toca lo sensible de esta preocupación, al señalar que, múltiples acciones emprendidas por la escolarización tienen como propósito ejercer control sobre determinadas colectividades. En este punto, podríamos discutir, si fuese este el objeto de análisis, las implicancias de las prácticas letradas a la luz de las penetraciones de lo biopolítico.

Las prácticas letradas de lo abyecto antes de denunciar lisa y llanamente que existe un problema en la articulación de las prácticas devenidas en un signo arbitrario de lo excluyente, asumen una interrogante de orden fenoménica inscrita en la experiencia del lector. Es una propuesta que se erige desde la inmensidad de la experiencia del sujeto atravesado por lo abyecto, por las prácticas de educación asimilatorias a través del desprecio y la ausencia de reciprocidad, es un intento heterológico por abrir la experiencia de lo raro y lo vulnerable, atendiendo a sus estructuras de configuración de sus letramientos, es una analítica que se informa de

la experiencia del ser-en-el-mundo y repercute en torno a las coordenadas y ensamblajes de constitución de las prácticas letradas legitimadas en el mundo contemporáneo.

El ser –en adelante el sujeto de la lectura hegemónica y occidental– constituye una práctica analítica monocentrada, propiedad de las articulaciones modernistas que impulsan un sujeto único, fijo, estable y universal, cuyas fórmulas de didactización refuerzan los mapas abstractos del desarrollo, explicaciones que ponen en desmedro y desvalorizan a determinados colectivos que, en su experiencia biográfica, cultural y social, escapan a las designaciones de los centrismos letrados instituidos por la cultura hegemónica. La operación que fija la heurística de ‘lecturas de lo abyecto’ no persigue de ninguna manera articular un discurso de oposición sin salida a las articulaciones de las prácticas letradas del ser, no está interesada en imponer el signo pasivo de la denuncia, sino en trabajar a favor de la movilización de la conciencia y de las fronteras, acción que entraña una denuncia performativa, interesada en construir otra matriz de alfabetismos, cercana a la muerte del ser, esto es, fomenta la emergencia de nuevos ángulos de visión para estructurar en coherencia a la filosofía de la liberación, la comunicación intercultural y la política emancipatoria de la diferencia. La inclusión es una poderosa revolución cultural.

El no-ser es su objeto de análisis y de lucha, es aquello que inaugura su campo de tensionalidad ontológica, corresponde a todos los sujetos devaluados por la política del ser, cuyo correlato incide en el orden de los diseños didácticos y evaluativos, así como, en la gramática de las prácticas letradas. Incluso quien escribe estas líneas se significa como un sujeto del no-ser, un practicante informado interesado en los desarrollos contemporáneos de la educación inclusiva, cuya inscripción no proviene del orden de lo institucional, lo que para muchas personas de la academia tradicional me ubica en un orden de lo inexistente, por lo menos en Chile. Traigo a colocación esto, debido que a la violencia del signo de lo canónico en cuanto estructura no potencia de las ideas.

El primer punto de partida para pensar la arquitectura argumentativa de las prácticas letradas de lo abyecto supone que la sección de estas referidas a las ‘prácticas’ es objeto de fabricación ideológica –de ahí, mi interés en el trabajo de Sandoval (2001), sobre metodología de conciencia de oposición–. El segundo punto, arranca desde la enunciación del no-ser cuya cuadratura argumentativa trabaja en la exterioridad de los sistemas de otrificación, denunciando que las modalidades de alfabetización han marginado y violentando el mundo sensible de amplios colectivos de ciudadanos. Todo ello, reclama la primera gran operación heurística enmarcada en lo que Dussel (2018), denomina descolonización epistemológica, que, en el contexto de este trabajo se inscribe en el orden de la descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización occidentalocéntrica.

La descolonización epistemológica de la matriz de alfabetización bordea el orden de un sistema abierto –punto en el que es coherente con una de las principales características de la estructura de conocimiento de la educación inclusiva– con categorías bien delimitadas. Pensar sobre la negatividad que entraña el signo de lo abyecto, es sin duda, una tarea ética compleja en los tiempos que nos toda vivir, especialmente, por las articulaciones del esencialismo liberal, sistema de razonamiento que conduce a la convivencia de marcos de valores antagónicos que dialogan entre sí, devenidos en una imagen dialéctica poco comprendida del mundo contemporáneo. Es una matriz de alfabetización para los oprimidos, para los marginados y los rechazados imperceptiblemente en la diversidad de estructuras del sistema-mundo. Aludiendo a tres de las categorías centrales que sostienen las configuraciones de este trabajo, tales como, a) prácticas letradas de lo abyecto, b) objeto de la educación lectora en clave inclusiva y para la justicia social y c) epistemología de la educación inclusiva, observo vectores que fomentan la deconstrucción de la totalidad ontológica que sustentan los letramientos occidentales –que, dicho sea de paso, constituyen mi lugar de enunciación–. Todos ellos, sustentados en la ausencia de algo, en la castración de las formas de alfabetización, devienen en una práctica letrada que acontece en la exterioridad, cuyo uso es distinto al empleado por mí en torno a las condiciones de producción de lo inclusivo. La exterioridad en esta oportunidad recoge los aportes de Dussel (2018), señala aquello que se encuentra fuera de la experiencia de lo dominante. Los sujetos del no-ser son atravesados por la fortuna de la positividad, crean una nueva subjetividad –incluye los dispositivos de producción semióticas y de subjetivación– y una nueva trama de relaciones. Incluye aquello que está más allá del ser.

Otro nudo crítico que enfrenta la constitución de las prácticas letradas en este contexto refiere a la ausencia –producto de las configuraciones antes indicadas– de una comunidad de comunicación, impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (tópoi) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (Sousa, 2009, p. 155). El espacio de alfabetización que propongo en términos analíticos bajo el significante de lo abyecto constituye una figuración que ha de ser construida en torno a un contra-espacio pedagógico, próximo a las pedagogías de lo menor (Ocampo, 2018).

El uso onto-epistemológico que hago en este trabajo sobre la categoría de lo abyecto desborda el significante restrictivo de lo extraño, transita por ciertas aleaciones con el no-ser, llegando a posicionarse e inscribirse en torno a un signo de

transgresión. La abyección es algo que marca la experiencia fenomenológica del cuerpo de los lectores, sus usos y aplicaciones constituye una nueva lógica de sentido para articular los efectos de culturización, deviene en “una resurrección que pasa por la muerte del yo (moi). Es una alquimia que transforma la pulsión de muerte en un arranque de vida, de nueva significancia” (Kristeva, 1980, p.16). ¿Cuál es el anclaje de esta categoría en el estudio de las prácticas letradas en contexto de la educación inclusiva? Lo primero a destacar es que el concepto no solo asume un sentido estético, sino también político y heurístico. Lo abyecto es un significante central en las configuraciones de lo social y lo cultural –imbricaciones claves en la cristalización de lo pedagógico–, es un impulso de diferenciación y singularización caracterizado por perturbar la estabilidad de las estructuras de participación. Lo “abyecto es un arrojado, un excluido, que se separa, que no reconoce las reglas del juego, y por lo tanto “erra en vez de reconocerse, de desear, de pertenecer o rechazar” (Kristeva, 1980, p. 16). Las lecturas de lo abyecto es un diálogo crítico con diversas formas epistemológicas significadas a través de lo subalterno, es un esfuerzo por pensar junto a diversos proyectos de conocimientos en resistencia, razón por la cual, sostengo que, su campo no trabaja con disciplinas, sino que, con una infinidad de problemas. Justamente es esto, lo que la convierte en una práctica epistemológica desobediente, al igual que la educación inclusiva.

Lecturas de lo abyecto trabaja en lo que Grosfoguel (2011), denomina *interseccionalidades diferenciadas*, esto es, un análisis que puntualiza en torno a las designaciones que ciertas figuras semióticas en el mundo contemporáneo producen líneas divisorias, una de ellas es la capacidad, así como, el sexo, la raza, el género, la clase, etc., en otras palabras, un largo etcétera que refleja en su versión positiva la política ontológica de lo menor ámbito constitutivo y regulativo de la educación inclusiva. Se interesa por develar la experiencia vivida de quienes sufren la condición de subalternidad cultural, lo que para Grosfoguel (2011), tendrá ejes interseccionales diferentes según las coordenadas ontológicas desde donde observemos. Si atendemos a las articulaciones del ser, entonces el análisis actuará en términos lineales, conduciéndonos a una mirada pasiva de los ejes de desigualdad estructural. En esta zona los sujetos no viven situaciones diferenciales sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal devenido en prácticas analíticas que sobrerrepresentan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

El llamamiento que efectúa el teórico centroamericano nos invita atender a las problemáticas de producción cultural devenidas en dilemas articuladores de los eventos letrados, cuya experiencia se vive diametralmente diferente en las zonas del ser y del no-ser. Hasta aquí, es posible sostener que, los diseños metodológicos sobre educación lectora y literaria tributan con las operaciones del ser, imbricaciones regulativas del “sistema- mundo capitalista/patriarcal occidentalocéntrico/cristiano céntrico moderno/colonial” (Grosfoguel, 2011, p.5). La invitación que instituye la analítica sobre las coordenadas de las zonas del ser y del no-ser, no deben reducir su función a un mero marco de catalogación de diversos problemas con enfoques flexibles para indagar la producción de las prácticas culturales y los ejes de constitución de las prácticas letradas, evitan reducir los problemas de acceso a simples afirmaciones sostenidas en significantes vacíos en torno al orden de lo excluyente. Este tipo de tramas discursivas es frecuente encontrarlas en trabajos que banalizan la función argumentativa y heurística de la complejidad de la educación lectora y literaria a través de la racionalidad epistemológica de la educación inclusiva, afirmaciones que sostienen que el currículo es excluyente, que la lectura es leyente, y suma y sigue. Sin embargo, el llamamiento que efectúa Grosfoguel (2011) inspirado en Fanon (2009), permite recomponer la experiencia de lo vivido a través de la descripción profunda del lector en la zona del ser y del no-ser, derivando diversos tipos de desigualdades estructurales y representaciones culturales no siempre debidamente reconocidas. Cada una de estas zonas es intensamente heterogénea, es decir,

[...] la zona del ser existen conflictos continuos entre lo que la dialéctica hegeliana caracteriza como el “Yo” y el “Otro”. En la dialéctica del “Yo” y el “Otro” dentro de la zona del ser hay conflictos pero no son conflictos raciales porque la humanidad del otro oprimido es reconocida por el “Yo” opresor. El “Yo” en un sistema imperialista /capitalista/patriarcal son las élites metropolitanas masculinas heterosexuales occidentales y las élites periféricas masculinas heterosexuales occidentalizadas. Existe un colonialismo interno tanto en el centro como en la periferia. El “Otro” son las poblaciones occidentales de los centros metropolitanos u occidentalizadas dentro de la periferia cuya humanidad es reconocida pero que al mismo tiempo viven opresiones no-raciales de clase, sexualidad o género dominados por el “Yo” imperial en sus respectivas regiones y países. La zona del ser y no-ser no es un lugar geográfico específico sino una posicionalidad en relaciones raciales de poder que ocurre a escala global entre centros y periferias, pero que también ocurre a escala nacional y local contra diversos grupos racialmente inferiorizados. Existen zonas del ser y no-ser a escala global entre centros occidentalizados y periferias no-occidentales (colonialidad global) pero también existen zonas del ser y no-ser tanto al interior de los centros metropolitanos como también dentro de las periferias (colonialismo interno). La zona del no-ser dentro de un país sería la zona del colonialismo interno. Sin embargo, es aquí donde la teoría crítica descolonial de Boaventura de Sousa Santos (2010) contribuye a esclarecer la diferencia entre la zona del ser y la zona del no-ser (Grosfoguel, 2011, p.3).

¿Cómo afecta esto a la construcción de las prácticas alfabetización a través de ambas zonas? Un aspecto espinoso no siempre bien reconocido al interior de la comunidad profesional, investigativa y académica de la educación inclusiva,

producto de sus diversos errores de aproximación a su objeto, tiende a encubrir un corpus de individualismos-esencialismos que participan de su trama onto-pedagógica, incluso los afirman, reproducen lo que Sousa (2009), denomina línea abismal, sus beneficios analíticos pueden ser aplicables al orden de las formas examinadoras convergentes en torno a las regulaciones del centro y de la periferia, cuyas articulaciones operan en proximidad a esta metáfora. Así también, las designaciones normativas que posicionan las discusiones en el orden de lo incluido/excluido –par dialéctico ciego–. La zona del ser es la espacialidad del centro, un centro capitalista hegemónico que aloja el ideal de inclusión y justicia, devenidas en una visión normativa que avala las luchas críticas a su favor, al tiempo que restringe el poder de intervención y alteración de las múltiples capas de los sistemas-mundo.

Cabe señalar que, la analítica inclusión/exclusión es, en cierta medida, infértil, debido al dinamismo de sus estructuras participativas y el carácter multi-escalar de cada una de estas. Así, por lo menos, lo ha demostrado la corriente interseccional. En superación, propongo una sensibilidad crítica denominada enfoque relacional que recoge buena parte del enfoque antes mencionado. Fomenta una comprensión acerca de los niveles y grados de permeabilidad entre la zona del ser y la zona del no-ser, intentado establecer sus imbricaciones, desplazamientos y puntos de obstrucción. Avanzar en torno a estas tensiones exige liberar el conflicto del yo dentro de la zona de ser, contrarrestando de este modo, sus pautas y regularidades hegemónicas incidentes en los modos de alfabetismos. Por consiguiente, las prácticas letradas y literarias en la escena de lo escolar son el resultado de figuraciones abismales del ser.

Volviendo a la premisa de Foucault (2002) acerca de los campos de gubernamentalidad, observo necesario explorar el tipo de conexiones y entrelazamientos que existen entre las tramas de saber/poder que conforman parte sustantiva de las prácticas letradas. El tipo de relaciones de poder materializadas a través de la lectura dependen, en gran medida, del tipo de racionalidad que esta declara de cara al mundo, trazando sus coordenadas y modalidades de funcionamiento en cada estructura del sistema-mundo. Interesa revestir las formas específicas en las que el poder se materializa e imbrica en los ejes de funcionamiento de las prácticas letradas cuyos

[...] puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder... Las resistencias también, pues, están distribuidas de manera irregular: los puntos, los nudos, los focos de resistencia se hallan diseminados con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces a grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo (Foucault, 2002, p.117).

Mi interés en las formas y modos de subjetivación emergentes a través del umbral 'lectura e inclusión' nos invita recuperar la pregunta foucaultiana por la pragmática de sí, que no es otra cosa que, el estatuto histórico que adquieren las modalidades de subjetivación que de esta se desprenden. Tanto la lectura como la inclusión trabajan en relaciones de saber/poder y de poder/sujeto generando un determinado efecto de verdad sobre sí, que es regulado a través de peculiares modos instituidos de conocimiento. Este punto analítico merece una nota a pie de página. La relevancia heurística que este punto confiere al análisis, nos enfrenta a la pregunta acerca de cómo ha sido instituido en diferentes contextos, marcos y proyectos intelectuales, éticos y políticos que apelan por la ampliación de oportunidades y de aseguramiento de derechos. Para ello, será necesario explorar

[...] el hilo conductor que me parece más útil para llevar a cabo esta indagación está constituido por lo que podríamos llamar "técnicas de sí", es decir, por los procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescritos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por uno mismo (Foucault, 2002, p.255).

REFERENCIAS

- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades. Una guía de Viaje*. Málaga: Cendeac.
- Bal, M. (2018). Y-cidad, los múltiples sentidos de "y". *Versants*, Vol.3, Núm. 65, 187-209.
- Braidotti, R. (2006). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Brioso, J. (2011). Vidas filosóficas: La historia de un concepto, de sus géneros filosóficos y de su importancia en el pensamiento español. *Revista de estudios orteguianos*, 23, 125-150.
- Castillo, K. (2019). Claves teóricas en Manuel De Landa: de la ontología deleuziana, los ensamblajes, emergentismo y la historia no lineal. *Andamios*, Vol. 17, Núm. 40, 229-250. Recuperado el día 23 de marzo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v16n40/1870-0063-anda-16-40-229.pdf>
- Castro Gómez, S. & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina*. Recuperado el 16 de junio de 2020 de: <http://people.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/Teoriassindisciplina.pdf>

- Corona, J. (2018). La ontología del presente. *Valenciana*, núm.11, vol.22, 315-322. Recuperado el 02 de mayo de 2020 de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v11n21/2007-2538-valencia-11-21-315.pdf>
- Dalmaroni, M. (2004). *La palabra justa. Literatura, memoria y crítica en la Argentina 1960-2002*. Santiago: Melusina.
- Dalmaroni, M. (2006). El largo camino del 'silencio' al 'consenso'. La recepción de Saer en la Argentina (1964-1987). Recuperado el 25 de octubre de 2020 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000073&pid=S2145-8987201000010000500010&lng=en
- Dalamaroni, M. (2015). Resistencias a la lectura y resistencias a la teoría: algunos episodios en la crítica literaria latinoamericana. Recuperado el 03 de septiembre de 2020 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9041/pr.9041.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1978). Kafka. Por una literatura menor; citado en: Vallejos, C. (2018). "Voces y retos. Utopías y distopías en la narrativa latinoamericana contemporánea"; en: Echagüe, H. (Comp.). *El texto como reflexividad. Crítica y teoría en la literatura*. (pp.173.186). Buenos Aires: UNL.
- Deleuze, Gilles. 2003. [1990]. *Pourparlers*. París: Minuit.
- De Landa, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Didi-Huberman, G. (2018). *Pasados citados por Jean-Luc Godard*. Santander: Shangrila.
- Dussel, E. (2018). *Anti-Cartesian Meditations and Transmodernity*. New York: Amrit Publishers.
- Farías, I. (2008). Hacia una nueva ontología de lo social Manuel De Landa entrevista. *Persona y Sociedad*, Vol. XXII-No. 1.75-85.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Feldman, S. (1977). To Open the Question, *Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise*, n. 55/56, p. 5-10.
- Freire, P. (2011). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica em processo*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. (1967). Topologías. Recuperado el 07 de septiembre de 2020 de: http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf
- Foucault, M. (2002). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2003). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gee, J.P. (2015). *Literacy and education*. London: Routledge.
- Gerbaduo, A. (2010). Reinscripciones del cuerpo y de la historia: la literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria argentina. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5, 10-33.
- González, B. (2018). La ética diferencial de Rosi Braidotti. *Agora. Papeles de filosofía*, 37 (2), 173-191.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. Recuperado el 03 de julio de 2020 de: http://www.medicinayarte.com/img/guattari_caosmosis_medicina_y_arte.pdf
- Guattari, F., Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficante de Sueños
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos, 2011. Recuperado el 07 de marzo de 2020 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Educación Global Research*, [s.l.], n. 1, p. 56-70. Recuperado el 25 de agosto de 2020 de: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>.
- Hill Collins, P. (2015). *Intersectionality. As critical social theory*. Duke: Duke University Press.
- hooks, b. (2019). La teoría como práctica liberadora. *Nómadas*, 50, 123-135.
- Honneth, A., Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata-Paideia.
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. México: Paideia Latinoamericana.
- Kristeva, J. (1980). *Le Sujet en Procés, Polylogue*. París Editions du Seuil.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- López, P. (2016). Mutaciones y contagios: La crítica cultural en Chile. *Intervenciones en estudios culturales*, vol. 2, núm. 3, 89-97.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. México: FCE.

- Navarro, A. (2001). *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo blanch.
- Núñez, A. (2010). Gilles Deleuze. La ontología menor: de la política a la estética. *Revista de Estudios Sociales*, 35, 41-52.
- Nussbaum, M. (2006). Rawls y el Feminismo. Recuperado el 25 de octubre de 2020 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2135021>
- Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la educación inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *Revista Espacio I+D*. UNACH, 20 pp.
- Orlandi, E. (2012). *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM.
- Perea, A. (2011). *La ontología crítica del presente de Michel Foucault como heterotopología de la subjetividad moderna*. Tesis (Doctoral) – Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Pecheux, M. (1969). *Automatique du Discurs*. Paris: Dunod.
- Pratt, M.L. (1992). *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires: FCE.
- Propp, V. (1968). *Morfología del cuento*. Recuperado el 16 de julio de 2020 de: https://monoskop.org/images/9/9d/Propp_Vladimir_Morfologia_del_cuento_2a_ed.pdf
- Rachjman, J. (2004). *Constructions*. New York: The MIT Press.
- Ramirez, J. D. (2011). Humanismo, arte y educación. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 6, 12-28.
- Rancière, J. (2011). *A bordo de la política*. París: Gallimard.

- Rouso, H. (2018). *La última catástrofe. La historia, el presente y lo contemporáneo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Richard, N. (2013). *Crítica y política*. Santiago: Palinodia.
- Sandoval, Ch. (2001). *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso.
- Sarlo, B. (1995). "Público, modernidad y vanguardia desde la perspectiva de la historia literaria y el análisis cultural"; en: Shuster, F. (Comp.). *El oficio de investigador*. Rosario: Homo Sapiens.
- Scribner, S. (2004). "Desempacando la literacidad", en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.57-80). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Street, B. (2008). "Los nuevos estudios de literacidad", en: Zavala, V., Niño-Murcia, M., Ames, P. (Comp.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.81-108). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Torres, I. & Gárate, M. (2018). "Presentación a la edición en español"; en: Rouso, H. *La última catástrofe. La historia, el presente y lo contemporáneo*. (pp.9-12). Santiago: Editorial Universitaria.
- Valderrama, M. y De Mussy, L. G. (2010). *Historiografía posmoderna. Conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: Ril editores/Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Vallejos, C. (2018). "Voces y retos. Utopías y distopías en la narrativa latinoamericana contemporánea"; en: Echagüe, H. (Comp.). *El texto como reflexividad. Crítica y teoría en la literatura*. (pp.173.186). Buenos Aires: UNL.
- Wasserstrom, R. (1997). «On Racism and Sexism», *Philosophy and Social Issues*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Young, I.M. (2002). *Justicia y Política de la Diferencia*. Valencia: Cátedra.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

